

**DIE INVLOED VAN 'N AVONTUURERVARING OP DIE
SELFKONSEP VAN SEUNS UIT VERSKILLENDSE SOSIO-
EKONOMIESE OMGEWINGS**

JAN CAREL VAN BLERK



Tesis ingelewer ter voldoening aan die vereistes vir die graad van
MAGISTER IN MENSlike BEWEGINGSKUNDE
aan die Universiteit van Stellenbosch

Studieleier: Prof. J.R. Potgieter

Desember 1999

VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie tesis vervat, my eie oorspronklike werk is wat nog nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige ander universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê is nie.

26 NOVEMBER '99

Datum

OPSOMMING

Die doel van die studie was om die invloed van die deelname aan 'n kort (naweek) avontuurervaring op die selfkonsep van seuns vanuit verskillende sosio-ekonomiese omgewings te bepaal.

Daar is voorspel dat die deelname aan 'n kort avontuurervaring 'n positiewe invloed op die selfkonsep van die seuns sal hê. Verder is daar ook voorspel dat die invloed van die kort avontuurervaring 'n groter invloed op die selfkonsep van die lae sosio-ekonomiese as die hoë sosio-ekonomiese seuns, gaan hê.

Die steekproef in die studie was 33 seuns uit twee skole, naamlik: Caravelle Primary (lae sosio-ekonomies) en Eikestad Laerskool (hoë sosio-ekonomies) wat aan twee kort (naweek) avontuurkampe deelgeneem het. Die proefpersone se selfkonsep is direk voor, na, een week en een maand na die kamp bepaal deur middel van die *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*-vraelys (Piers, 1984).

Anders as wat verwag is, toon die resultate dat die kort avontuurervaring 'n positiewe invloed op die selfkonsep van die hoë sosio-ekonomiese groep gehad het. Die positiewe verandering was nog een maand na die kamp beduidend beter. Hoewel die lae sosio-ekonomiese groep geen beduidende verbetering na die kort avontuurervaring in die totale selfkonsep getoon het nie, was daar wel verbeteringe ten opsigte van sekere dimensies van die selfkonsep.

Sleutelwoorde: *Avontuur; selfkonsep; hoë sosio-ekonomies; lae sosio-ekonomies*

SUMMARY

The purpose of this study was to determine the influence of a short (weekend) adventure experience on the self-concept of boys from different socio-economic backgrounds.

It is predicted that the short adventure experience will have a positive effect on the self-concept of the boys. It is also predicted that the short adventure experience will have a greater influence on the low socio-economic group than on the high socio-economic group.

The sample for this study consisted out of 33 boys from two schools: Caravelle Primary (low socio-economic) and Eikestad Primary (high socio-economic) who took part in the two short camps presented to them. The self-concept was tested just before, directly after, one week and one month after the camp with the *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (Piers, 1984).

The results show that only the boys from the high socio-economic background showed a positive change in the self-concept after the short adventure experience. The boys from a low socio-economic environment did not show a significant change in the total self-concept, but there were improvements in some of the cluster scales.

Key words: *Adventure, self-concept, high socio-economic, low socio-economic*

DANKBETUIGINGS

Ek wil spesiaal die volgende individue bedank:

Prof. J.R. Potgieter vir sy professionele leiding, kundige insette en onbaatsugtige hulp.

Mnr. H.R. Steel vir die statistiese verwerkings.

Ilse Evertse vir die taalkundige versorging sonder wie se hulp ek in die verknorsing sou gewees het.

My familie en vriende vir hul belangstelling, liefde, begrip en ondersteuning.

Graag wil ek die volgende skole en instansies bedank vir finansiële bystand en hulp met die kampe wat hierdie studie moontlik gemaak het:

Eerste Nasionale Bank (wat die kamp geborg het)

Island Adventures cc.

Caravelle Primary School

Eikestad Laerskool

Dankie Here, vir soveel geleenthede, voorregte en talente wat ek so onverdiend uit U hand ontvang.

INHOUD

	<u>p.</u>
HOOFSTUK EEN	
PROBLEEMSTELLING	1
Doel van die ondersoek	4
Hipoteses	5
Steekproef	5
Metode	5
Meetinstrument	7
Die Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS)	7
 HOOFSTUK TWEE	
DIE AARD VAN AVONTUUR	8
Buitelugopvoeding	8
Omgewingsopvoeding	9
Avontuuroopvoeding	9
Buitelugrekreasie	11
Buitelugaktiwiteite	11
Vryetyd	11
Avontuur	11
Onsekerheid	12
Risiko	12

Werklike risiko	12
Waarneembare risiko	12
Bedreiging	13
Gevaar	13
Menslike gevaar	13
Omgewingsgevaar	14
Hindernisse	14
Ongelukke	14
Noue ontkominge	15
Bevoegdheid	15
Werklike bevoegdheid	15
Waarneembare bevoegdheid	16
AVONTUUR	17
'n Middel tot 'n doel	17
Fisieke domein	18
Kognitiewe domein	18
Affektiewe domein	18
Die program	19
Blywende effek van avontuurprogramme	23
Groepsdinamika	24

HOOFSTUK DRIE

DIE AARD VAN SELFKONSEP	26
Inleiding	26
Vorming van 'n eie identiteit	27
Identiteit	27
Identifisering	27
Identiteitsvorming	28
Die selfkonsep	28
Vorming van die selfkonsep	29
Die selfkonsep is kompleks	32
Die selfkonsep is dinamies	32
Die selfkonsep is georganiseerd	33
Positiewe en negatiewe pole van die selfkonsep	33
'n Realistiese selfkonsep	34
'n Realisties-positiewe selfkonsep	34
'n Realisties-negatiewe selfkonsep	34
'n Onrealisties-positiewe selfkonsep	35
Die beeld van die ideale self	35
Ervaringsleer uit 'n avontuurperspektief	36
Behavioristiese leerteorie	37
Sosiale leerteorie	39
Aandag	39
Vaslegging	39
Reproduksie	40
Motivering	40

Kognitiewe leerteorie	40
HOOFSTUK VIER	
DIE MEETINSTRUMENT	41
Inleiding	41
Algemene inligting	41
Gebruikerskwalifikasie	42
Beperkinge	42
Faktore wat geldigheid beïnvloed	43
Ontduiking	43
Toegewende en negatiewe responsneiging	44
Lukrake response	44
Spesiale populasies	44
Administrasie van die vraelys	44
Geldigheid	45
Betroubaarheid	46
Evaluering van die vraelys	48
Berekening van die totaletelling	48
Berekening van dimensietellings	48
Totaletelling en dimensietellingsinterpretasies	49
Totaletelling	49
Dimensietellings	49
<i>Gedrag</i>	49

<i>Intellektuele en skoolstatus</i>	50
<i>Fisieke voorkoms en eienskappe</i>	51
<i>Spanning</i>	52
<i>Gewildheid</i>	52
<i>Geluk en bevrediging</i>	53

HOOFSTUK VYF

DIE AVONTUURERVARING.....	55
Inleiding	55
Vrydag	56
Saterdag	56
Sondag	57

HOOFSTUK SES

RESULTATE	58
Inleiding	58
Verwerking van die vraelys	58
Selfkonsep voor en na die avontuurervaring	58
Veranderinge in dimensies van selfkonsep na die avontuurervaring	61
Gedrag	61
Intellektuele en skoolstatus	62
Fisieke voorkoms en eienskappe	62

Spanning	63
Gewildheid	64
Geluk en bevrediging	65

HOOFSTUK SEWE

GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS.....	66
Inleiding	66
Demografiese eienskappe	68
Selfkonsep voor deelname aan die avontuurkamp	68
Selfkonsep na deelname aan die avontuurkamp	68
Dimensies voor deelname aan die avontuurkamp	71
Dimensies na deelname aan die avontuurkamp	71
Gedrag	72
Intellektuele en skoolstatus	72
Fisieke voorkoms en eienskappe	73
Spanning	74
Gewildheid	74
Geluk en bevrediging	75
Tekortkominge van die studie	75
Aanbevelings vir verdere studie	77

VERWYSINGS	79
-------------------------	-----------

BYLAES

1. Die Piers-Harris Selfkonsepskaal vir Kinders	86
2. The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale	90
3. Die Piers-Harris Antwoordblad	94
4. Tellings op die PHSCS van die hoë sosio-ekonomiese en lae sosio-ekonomiese groepe	96
5. Bekendstellingsbrief	101
6. Opvolgbrief	103
7. Lae sosio-ekonomiese kamp	105
8. Hoë sosio-ekonomiese kamp	115

LYS VAN TABELLE

TABEL

	P.
1. Interkorrelasies tussen dimensies en toaletelling van die Piers-Harris-vraelys	46
2. Hertoetsbetroubaarheid van die Piers-Harris-vraelys	47
3. Verskille in tellings behaal op die Piers-Harris-vraelys	60

LYS VAN FIGURE

FIGUUR

	<u>P.</u>
1. Totaletellings by verskillende toetsgeleenthede	59
2. Gedragtellings by verskillende toetsgeleenthede	61
3. Intellektuele- en skoolstatustellings by verskillende toetsgeleenthede	62
4. Fisieke voorkoms- en eienskappetellings by verskillende toetsgeleenthede	63
5. Spanningtellings by verskillende toetsgeleenthede	64
6. Gewildheidtellings by verskillende toetsgeleenthede	64
7. Geluk- en bevredigingtellings by verskillende toetsgeleenthede	65

HOOFSTUK EEN

PROBLEEMSTELLING

Anton het 'n probleem, hy is meer as vier meter bo die grond en alhoewel hy aan 'n tou aan die "belayer" bo hom vas is, is hy bang. Die rots wat so baie vashou- en trapplek gebied het, het ewe skielik begin steiler en gladder voel. Anton het teen die rotswand op beweeg deur sy voete en hande in skeure en krake in te dwing.*

Op hierdie oomblik is net sy een voet in 'n skeur. Dit maak seer. Die voet moet sy hele gewig ondersteun en die been begin spasties te bewe. Sy ander voet tas sonder sukses na 'n plek om te trap. Sy vingers wat krampagtig aan die rots vasklou begin sweet en die greep word al hoe gladder.

Anton kyk op. Die deel waaroor hy nog moet klim word deur 'n intimiderende rots versper. As hy tot bo wil klim moet hy eenvoudig oor die rots, of hy kan om klim en dan verder klim. Hy het 'n keuse.

Hy verbeel homself dat hy gaan val. Trane skiet in sy oë. Sy maats wat alreeds bo is en dié wat nog moet klim is besig om hom aan te moedig. Die instrukteur wat saam met hulle al die aktiwiteite van die program gevolg het, moedig hom ook aan om vol te hou.

Trane rol oor sy stowwerige gesig en laat duidelike strepe na. Hy begin weer klim. Nou en dan maak hy op die "belayer" staat om die tou styf te trek. Opgewonde klim hy oor die rand van die rots. Nadat hy homself losgemaak het, gee hy die "belayer" 'n klop op die skouer. Hy draai om en kyk na die vista onder en om hom.

Bloed vloei liggies uit 'n skraap op sy knie en hy wonder waar hy die skraap opgedoen het. Hy het dit eens nie gevoel nie. Sy kneukels is wit en plek-plek is hulle nerfaf, soos die rots hom geskaaf het. Hy voel goed. Hy voel voldaan. Hy voel soos 'n held.

* Dit is 'n klimterm wat die aksie om jou klimmaat te beskerm terwyl hy klim, beskryf.

Hierdie is 'n toneel wat baie tydens avontuurkampe en buitelug-aktiwiteite afspeel. 'n Mens wonder soms of die impak van die gebeurtenis en die herinneringe wat daarmee gepaard gaan, werklik gemeet kan word. Watter verandering het die gebeurtenis in die persoon se selfkonsep te weeg gebring? Wat is die proses wat plaasgevind het om die veranderinge te weeg te bring? Hoekom kan dieselfde resultate nie verkry word met

ander tipe programme wat daarop gemik is om die persoon se selfkonsep en eiewaarde te verbeter nie? Wat maak die buitelug so uniek en anders dat 'n mens dinge sal doen waaraan hy nooit in sy alledaagse lewe blootgestel word nie? Dinge wat vir hom soms belaglik lyk en dikwels lewensgevaarlik blyk te wees. Wat dryf 'n persoon om met slegs 'n tou om sy lyf van 'n 50 meter hoë krans af te spring? Is dit omdat hy vertroue in die instrukteur het wat hom geïnspireer het? Iewers moet daar 'n dieperliggende rede wees vir die unieke terapeutiese effek wat avontuurprogramme op mense het.

Avontuurprogramme word reeds sedert 1861 geïmplimenteer, toe Frederick William Gunn, hoof en stigter van die *Gunnery School for Boys* in Washington, Connecticut, besluit het om seuns 'n deel van die jaar aan 'n buitelugondervinding bloot te stel. Die idee het goed posgevat, was vinnig gewild en het na ander instansies versprei wat dit toe begin toepas het (Shivers, 1971).

Die Duitse onderwyser, Kurt Hahn, het in 1942 in Wallis (nadat hy uit Duitsland gedeporteer is omdat hy met Hitler se administrasie oor sy liberale wyse van onderrig gebots het) een van die eerste *Outward Bound* sentrums begin (Bacon & Kimball, 1993). Hahn het in die Tweede Wêreldoorlog vir die *Blue Funnel Shipping Line* 'n program saamgestel om lewensverlies as gevolg van gekelderde skepe te beperk. Dit was 'n maandlange program en het deelnemers gehelp om die volgende fasette te ontwikkel: onafhanklikheid, inisiatief, fisieke fiksheid, selfvertroue en vindingrykheid. Die sukses van die program het tot die stigting van die eerste *Outward Bound* sentrum in Engeland en daarna in die res van die wêreld gelei (Hattie, Marsh, Neill & Richards, 1997).

Daar is tans meer as 45 *Outward Bound* sentrums oor die wêreld. Die sentrums berus op die leer-deur-middel-van-ervaringbeginsel. Dit het ten doel om met programme die karakter en die ontwikkeling van die kind en volwasse aan te spreek (Bacon & Kimball, 1993; Hattie et al., 1997).

Hattie et al. (1997) het gevind dat daar oor die laaste veertig jaar 'n merkbare toename in die aantal avontuurprogramme was. In die V.S.A. het daar in 1975 ongeveer 200 *Outward Bound* gebaseerde programme plaasgevind. 'n Dekade later was daar 542 buitelugverwante programme en in 1994 het daar meer as 40 000 persone oor die hele wêreld aan *Outward Bound* se programme deelgeneem.

Avontuur is dus reeds al 'n geruime tyd 'n middel wat gebruik word om verandering in die gemoedstoestand en selfkonsep by persone met 'n lae eiewaarde en selfbeeld, teweeg te bring (Bakkes, 1995; Baumgardner, Kaufman & Levy, 1989; Hammit, 1980; Luckner & Nadler, 1995). Verandering vind in die meeste gevalle plaas waar daar na deelname terugvoering oor die aktiwiteite is (McDonald & Howe, 1989). Daar is verskillende programme met 'n verskeidenheid van aktiwiteite wat aangepak word, byvoorbeeld: rotskilm, abseil, grotkruip, hindernisbane, hoë toubane, boogskiet, voetslaan ensovoorts, om te help om die veranderinge teweeg te bring (Bakkes, 1995; Baumeister & Tice 1985; Luckner & Nadler, 1995). Die programme behels aktiwiteite wat fisieke en sielkundige eise aan die deelnemers stel, geskied binne 'n raamwerk van veiligheid en moedig interpersoonlike en intrapersoonlike groei aan (Luckner & Nadler, 1995). Luckner en Nadler (1995) beweer verder dat die proses wat plaasvind belangriker as die inhoud van

die program is. Aktiwiteite soos lae toubane en probleemoplossing word minder belangrik geag as aktiwiteite waarin die deelnemer kanse moet waag en van die ander lede in die groep ondersteuning moet kry.

Toubane staan ook bekend as inisiatiefbane (Johnson, 1992). Die groep word 'n probleem aangebied en hulle moet dan 'n plan maak om oor die hindernis te kom. Sodra daar op 'n plan besluit is, moet die plan in werking gestel word om te sien of dit gaan slaag. Enige fisieke aktiwiteit wat aangepak word, bevat 'n mate van risiko, fisies sowel as psigies. Deur beweging openbaar ons iets van onself en blootstelling word gewoonlik as 'n risiko ervaar omdat persone bang is om hulself aan ander mense bloot te stel. Beweging kan daarom as 'n deel van jouself gesien word en deelname aan programme as 'n tree in die wêreld van die onbekende. Hierdie betreding van die onbekende wêreld staan as avontuur bekend (Johnson, 1992).

Vaardighede soos die verstaan van groepsdinamika, die skep van 'n vertrouensklimaat tussen deelnemers, kennis van groepmotivering en interpretasie van nie-verbale kommunikasie is dus belangrike eienskappe waarvoor programmeleiers moet beskik om van die programme 'n sukses te maak (Luckner & Nadler, 1995).

DOEL VAN DIE ONDERSOEK

Die doel van die ondersoek is om te bepaal wat die impak van 'n kort avontuurervaring op kinders van 'n lae sosio-ekonomiese agtergrond is in vergelyking met die impak op kinders van 'n hoë sosio-ekonomiese agtergrond. Sodoende wil die navorser vasstel

watter rol buiteligavontuuraktiwiteite in die selfkonsep van die kind asook die ontwikkeling daarvan speel.

HIPOTESES

- 'n Kort (naweek) avontuurervaring sal 'n positiewe invloed op die selfkonsep van seuns hê.
- 'n Kort (naweek) avontuurervaring sal 'n groter positiewe uitwerking op die selfkonsep van seuns uit 'n lae sosio-ekonomiese agtergrond as op seuns uit 'n hoë sosio-ekonomiese agtergrond hê.

STEEKPROEF

Die steekproef bestaan uit 33 seuns tussen 12 en 13 jaar oud wat uit verskillende populasies en sosio-ekonomiese stande afkomstig is.

METODE

Verskeie skole is geïdentifiseer deur middel van die sosio-ekonomiese gemeenskap waar die skool geografies geleë is. Briewe (sien Bylaes 5 en 6) is na die verskillende skole gestuur waarin 'n avontuurkamp gemeld is wat gehou gaan word om die impak daarvan op die selfkonsep van seuns te bepaal. Die skole is twee weke later telefonies gekontak om die belangstelling te bepaal. Twee skole het belanggestel: Eikestad Laerskool (hoë sosio-ekonomies) en Caravelle Laerskool (lae sosio-ekonomies).

Die kandidate vir die kamp is deur die onderskeie skoolhoofde en onderwysers, op grond van hul sosio-ekonomiese status en beskikbaarheid vir die kamp, geïdentifiseer. 'n Voorvereiste was dat hulle vlak van geletterdheid sodanig moes wees dat hulle die vraelys sal kan verstaan en beantwoord. Die gemiddelde ouderdom van die hoë sosio-ekonomiese groep was 11.75 jaar en vir die lae sosio-ekonomiese groep was dit 12.52 jaar. Die gemiddeld vir beide groepe seuns was 12.24 jaar.

Die seuns is in twee groepe verdeel. Die lae sosio-ekonomiese groep bestaande uit bruin kinders afkomstig van Mitchell's Plein en die hoë sosio-ekonomiese groep bestaande uit blanke kinders van Stellenbosch. Die navorsingsontwerp vir hierdie studie was kwasi-eksperimenteel van aard. Dit het 'n nie-ekwivalente eksperimentele groepe formaat (Christensen, 1985) aangeneem.

Voor die seuns aan die program kon deelneem, is die *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (Piers, 1984) deur elkeen voltooi. Die program is oor drie dae aangebied en die PHSCS-vraelyste is weer daarna voltooi. Na verloop van 'n week is dieselfde vraelyste by die skool voltooi. Die proses is weer 'n maand later by die skool herhaal. Interpretasie van die vraelys is met die hulp en onder toesig van 'n geregistreerde sielkundige gedoen.

Die program is op beide geleenthede deur Mike en Pieter aangebied. Hulle is betrokke by Island Adventures cc. Dit is 'n avontuurorganisasie wat gereeld kampe vir kinders aanbied.

MEETINSTRUMENT

Die Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS)

Die doel van die vraelys is om die selfkonsep van die kind of adolessent te evalueer deur hul gedrag en houding te meet. Die vraelys bestaan uit 80 items wat slegs 'n positiewe of negatiewe respons het, wat dan 'n weergawe van die toetsling se gevoelens op daardie oomblik is. Die toetsling lees elke item (wat hom/haar vertel hoe hy/sy oor homself/haarself voel) en besluit of die stelling van toepassing is op hom/haar deur die "ja" of die "nee" te omsirkel. Die 80 items strek oor 'n wye veld om sodoende 'n deeglike evaluering van die toetsling se selfkonsep te verkry. Hoë tellings is 'n teken van 'n positiewe selfkonsep.

Die totaletelling verskaf 'n aanduiding van hoe die toetsling op daardie oomblik oor homself voel. Verder kan die totaletelling in ses dimensies opgedeel word: (1) Gedrag, (2) Intellektuele en skoolstatus, (3) Fisieke voorkoms en eienskappe, (4) Spanning, (5) Gewildheid en (6) Bevrediging. Hoë tellings in 'n spesifieke dimensie is 'n aanduiding van 'n hoë selfkonsep in die betrokke dimensie.

Die *PHSCS* toets is vir gebruik deur kinders tussen die ouderdomme van 8 en 18 jaar opgestel. Die leesmoeilikeidsgraad van die vraelys is graad I vlak.

Die *Piers-Harris-vraelys* is 'n betroubare vraelys wat in ander navorsing gebruik is en word meer volledig in hoofstuk drie bespreek.

HOOFSTUK TWEE

DIE AARD VAN AVONTUUR

BUITELUGOPVOEDING

Die wye veld bekend as *buitelugopvoeding* omvat die klim van die Himalajas met suurstof tot buiteluguitstappies met kinders asook om na voëltjies deur 'n kamervenster te kyk. *Buitelugopvoeding* word omskryf as 'n plek, 'n voorwerp en 'n rede om te leer. Dit is ook al as 'n metode, 'n proses, en 'n onderwerp van leer beskryf. Die omskrywings het egter nie daarin geslaag om *buitelugopvoeding* as 'n aktiwiteit wat in geboue kan plaasvind (beplanning van 'n uitstappie) en wat besorg is oor die ekologie (menslike interaksie) te beskryf nie.

Een definisie kan al die bogenoemde in die volgende paar stellings omsluit: *Buitelugopvoeding* is 'n eksperimentele metode van leer deur die gebruik van al die sinuïe. Dit vind hoofsaaklik, maar nie alleenlik, deur blootstelling aan die natuurlike omgewing plaas. Deur *buitelugopvoeding* val die klem op die verband wat daar bestaan tussen mense verhoudings en die natuurlike elemente waarin dit geskied sodat leer kan plaasvind (Priest, 1990).

Die definisie impliseer dat *buitelugopvoeding* oor meer gaan as net die natuur. Uit hierdie konsep kan daar twee hoofrigtings geïdentifiseer word: *omgewingsopvoeding* en *avontuuroopvoeding* (Priest, 1990).

OMGEWINGSOPVOEDING

Volgens Priest (1990) is *Omgewingsopvoeding* die fokus op, 'onder andere, die interafhanklikheid van lewende organismes in 'n ekologiese mikroklimaat (basiese biologiese konsepte soos die lewensketting, voedselpiramiede, ensovoorts) asook die interaksie tussen die mens en sy natuurlike hulpbronne (hoe die mens dit beïnvloed en die invloed daarvan op die mens).

AVONTUUROPOVOEDING

Avontuuroopvoeding is besorg oor twee verhoudings: interpersoonlike en intrapersoonlike verhoudings (Meyer & Wenger, 1998; Priest, 1990). Interpersoonlike verhoudings verwys na die wyse waarop 'n persoon met 'n groep (twee of meer mense) oor die weg kom. Dit sluit vaardighede soos kommunikasie, samewerking, vertroue, konflik-hantering, probleemoplossing en leierskap in. Intrapersoonlike verhoudings verwys hoe die individu met homself/haarself oor die weg kom. Dit sluit konsepte soos selfkonsep, spiritualiteit, selfvertroue en bekwaamheid in.

Die veronderstelling is dat *avontuuroopvoeding* verandering kan laat plaasvind binne 'n groep en individue as gevolg van die blootstelling aan (Priest, 1990):

- uitdagings en
- hoë-risiko avontuur.

Dit beteken nie dat avontuur verandering teweeg bring nie, net dat dit die behoefte om te verander onderstreep en persoonlike besluite om te verander ondersteun (Meyer & Wenger, 1998).

Die doel van *avontuuroopvoeding* is die bewuswording van positiewe veranderings wat mag plaasvind. Nog 'n doel is om die selfkonsep en sosiale interaksie te verbeter. As gevolg van hierdie redes het *avontuuroopvoeding* 'n doelbewuste instrument geword om die gedrag van mense te verander. Dit sluit alle mense, van gestremde persone (Roland et al., 1987) asook mense wat voel hulle is nie sosiaal en persoonlik toegerus vir die lewe nie in. Ook asosiale mense in tronke kan by *avontuuroopvoeding* baat (Priest, 1990).

Die proses van *avontuuroopvoeding* behels die gebruik van avontuurlike uitstappies in die berge, elders in die buitelug of die sogenaamde nagmaakte avontuur soos hindernisbane en toubane. Die bane is nie net uitdagend nie, maar ook probleemoplossend van aard. Besluitneming, oordeel, samewerking en vertroue is vereistes van probleemoplossing. Die uitdaging kan die vermoë behels om verstandelike, sosiale en fisieke vaardighede te toets. Om maksimale veiligheid te handhaaf word die aktiwiteite so opgestel dat die risiko hoog skyn te wees, maar in der waarheid laag is (McDonald & Howe, 1989).

Die produk van *avontuuroopvoeding* is persoonlike groei en ontwikkeling. Deur in take te slaag wat feitlik onmoontlik lyk, leer groepe en individue om die vooropgestelde gedagtes van mislukking op sy te skuif en sukses na te streef. Beperkinge word omgesit in moontlikhede vir oplossings en hieruit word baie van die self en ander geleer (Baumgardner et al., 1989; Hammit, 1980; Johnson, 1992; Luckner & Nadler, 1995; Marsh & Richards, 1986; Meyer & Wenger, 1998; Witman, 1997).

BUITELUGREKREASIE

Eenvoudig gestel is dit enige rekreasie-aktiwiteit wat in die buitelug plaasvind (Priest, 1990).

BUITELUGAKTIWITEITE

Dit is 'n onderafdeling van buitelugrekreasie. Dit sluit aktiwiteite soos stap, rotsklim, bergklim, ski, oriëntering, fietsry, grotkruip, seil, witwaterroei en roei in. Dit sluit nie aktiwiteite in wat deur motors (motorwedrenne, bote) of diere (perdry, hondeslee) aangedryf word nie. Alhoewel laasgenoemde buitelugrekreasieaktiwiteite is, ontbreek die lae impak omgewingsfilosofie wat met *buitelugaktiwiteite* gepaard gaan (Priest, 1990).

VRYETYD

Rekreasieaktiwiteite vind plaas tydens die ondervinding wat as *vryetyd* beskryf word. Tydens *vryetyd* is die proses van die ondervinding die belangrikste resultaat, anders as by werk waar die produk die resultaat is. Daar is egter twee kriteria waaraan aktiwiteite moet voldoen om as *vryetyd* te kwalifiseer (Priest, 1990):

- Dit moet vrywillig en uit eie keuse plaasvind.
- Dit moet deur intrinsieke motivering aangedryf word.

AVONTUUR

Avontuur is 'n onderafdeling van vryetyd. Om as 'n *avontuur*-ervaring te kwalifiseer moet dit aan die bogenoemde twee kriteria voldoen, asook dan 'n derde (Johnson, 1992):

- Die uitkoms moet onseker wees.

Onsekerheid

Die uitkoms by 'n avontuurondervinding is onseker wanneer die inligting wat belangrik is vir die voltooiing van die taak of vir die oplossing van probleme nie daar is nie, vaag of onbekend is (Johnson, 1992).

RISIKO

Risiko is die potensiaal om iets waardevol te verloor. Verliese kan fisies ('n beenfraktuur), psigies (vrees), sosiaal (groepsdruk) of finansieel (toerusting verloor) van aard wees. *Risiko* kan verder in *werklike risiko* en *waarneembare risiko* verdeel word (Iso-Ahola, Graefe & La Verde, 1988).

Werklike risiko

Dit is die werklike potensiaal om iets te verloor wat die geval in avontuur is. As daar geen verliese was nie, word die risiko agterna as laag beskou. As iemand kon gesterf het was die risiko baie hoog. Niemand kan verseker voorspel wanneer die risiko op sy hoogste is of nie. Dit kan egter min of meer bepaal word. Avontuurleiers met goeie oordeel en baie ondervinding kan gewoonlik waarneem wanneer die risiko begin groot raak, maar nie altyd nie (Iso-Ahola et al., 1988).

Waarneembare risiko

Die bepaling van risiko is *waarneembare risiko*. Die persoon wat vir die eerste maal aan 'n betrokke aktiwiteit deelneem met 'n mate van risiko, sal die risiko veel groter waarneem as die persoon wat dit reeds voorheen gedoen het. 'n Bang persoon sal

gewoonlik 'n situasie meer riskant ervaar teenoor 'n persoon wat glad nie bang is nie. Slegs deur intensiewe en herhaaldelike blootstelling kan 'n persoon 'n werklike persepsie vir risiko ontwikkel (Iso-Ahola et al., 1988).

BEDREIGING

Bedreiging gee aanleiding tot risiko. Die twee is nie dieselfde nie. *Bedreiging* is teenwoordig in beide die omgewing en die persone wat deelneem. *Bedreiging* kan opgedeel word in:

- Gevaar
- Menslike gevaar
- Omgewingsgevaar
- Hindernisse

Gevaar

Gevaar is die bron van verliese. 'n Weerligstraal is 'n voorbeeld hiervan. Dit is die bron wat aanleiding kan gee tot die gevaar om 'n verlies te ly.

Menslike gevaar

Dit kan oorsprong vind binne die groep. Groepsdruk, geen motivering, grappe maak en onbevoegdheid om 'n taak te verrig is voorbeelde van *menslike gevare*. Die gevare is subjektief of grotendeels onder die beheer van die leier.

Omgewingsgevaar

Gevaar kan ook uit die natuurlike omgewing kom. Sneestortings, witwaterstroomversnellings, giftige plante en buitensporige hoë of lae temperature is voorbeelde van *omgewingsgehare*. Hierdie gevare is objektief en nie beheerbaar deur die avontuurleier nie.

Hindernisse

Dit is die omstandighede (natuurlik en mensgemaak) wat aanleiding kan gee dat die waarskynlikheid en moontlikheid vir verliese om te kan plaasvind, wel daar is (Priest, 1990).

ONGELUKKE

'n *Ongeluk* is die onvoorsiene omstandighede wat aanleiding kan gee tot verliese (siekte, beserings of selfs fataliteit). 'n *Ongeluk* word 'n noodgeval wanneer die groep en die avontuurleier nie korrek optree nie.

Die potensiaal vir 'n *ongeluk* is gewoonlik die hoogste wanneer menslike en omgewingsgehare gelyktydig plaasvind of toegelaat word om saam plaas te vind. Wanneer stroomversnellings en grappe maak nie gelyktydig plaasvind nie, verloop alles goed, maar sodra die twee hand aan hand gaan, kan dit tot 'n *ongeluk* aanleiding gee. Dit beteken nie dat daar wel 'n *ongeluk* gaan plaasvind nie.

Ongelukke kan deur effektiewe leierskap verhoed word. Die belangrikste is dat 'n *ongeluk* kan plaasvind, maar wanneer dit gaan plaasvind kan niemand voorspel nie.

NOUE ONTKOMINGE

Noue ontgominge of “*close calls*” is die onvoorsiene gebeure wat nie aanleiding gee tot ongevallen nie. Deur effektiewe leierskap kan dit verhoed word of die gevolge daarvan beperk word. Dit is by *noue ontgominge* waar verliese gewoonlik aanvaarbaar kan wees (skrape, snye, skaafplekke ensovoorts).

Die begrip “aanvaarbaar” is egter 'n persoonlike mening. Wat vir die een aanvaarbaar is, is dalk nie noodwendig vir die ander nie. Sterfte as gevolg van die klim van die Himalajas kan vir sommige aanvaarbaar wees, terwyl 'n stamp teen die kop van 'n klein kindjie nie vir sy moeder aanvaarbaar is nie.

BEVOEGDHEID

'n Avonturier of 'n deelnemer gebruik sy *bevoegdheid* ('n kombinasie van vaardighede, houding, gedrag, selfvertroue en ondervinding) om sekere take te voltooi of om probleme op te los. Bevoegdheid kan in *werklike bevoegdheid* en *waarneembare bevoegdheid* opgedeel word (Ewert, 1985).

Werklike bevoegdheid

Werklike bevoegdheid is die ware vermoë van die individu om die taak te verrig. Indien daar geen verlies gely word nie, was die leier werklik bevoeg. Indien 'n lewte verloor is,

was die leier se *werklike bevoegdheid* nie genoeg nie. Niemand kan egter voorspel hoe ver *werklike bevoegdheid* strek nie (Priest, 1990). Soos werklike risiko kan *werklike bevoegdheid* slegs min of meer bepaal word na gelang van omstandighede. Effektiewe avontuurleiers met goeie oordeel en baie ondervinding kan gewoonlik 'n persoon se *werklike bevoegdheid* akkuraat oordeel, maar nie altyd nie. Die oordeel word slegs ontwikkel deur jarelange blootstelling en nie na aanleiding van een ondervinding nie (Ewert, 1985).

Waarneembare bevoegdheid

Die beste maatstaf vir werklike bevoegdheid is *waarneembare bevoegdheid*. 'n Deelnemer wat die eerste keer aan 'n aktiwiteit deelneem se *waarneembare bevoegdheid* kan egter baie onakkuraat wees (Priest, 1990). Skaam persone onderskat hul bevoegdheid gewoonlik, in teenstelling met verwaande persone wat hul bevoegdheid oorskat. Suksesvolle deelname aan 'n aktiwiteit kan lei tot 'n sterker gevoel van beheer, verhoog motivering en selfbeheer. Verhoogde selfbeeld gee weer aanleiding tot 'n hoër *waarneembare bevoegdheid* (Iso-Ahola et al., 1988). Slegs deur baie en intensiewe blootstelling kan 'n mens 'n objektiewe persepsie van bevoegdheid ontwikkel (Ewert, 1985).

AVONTUUR

'N MIDDEL TOT 'N DOEL

Enige beweging het 'n mate van risiko, sielkundig sowel as fisies, daaraan verbonde. Dieselfde kan van hindernisse gesê word wat soms hoog bo die grond is. Deur beweging ontbloom jy iets van jouself. Baie mense beskou die blootstelling van die self as 'n risiko. Deur blootstelling aan iets gevaarliks en onbekend vind leer plaas. Ervaringsleer berus juis daarop dat leer plaasvind deur dit wat gedoen word en dat die leer 'n verlenging van die self in die onbekende in is. Om die onbekende wêreld te betree, is om avontuur te betree (Johnson, 1992).

Avontuur is al baie as 'n middel gebruik om die selfkonsep van kinders te verhoog (Bakkes, 1995; Baumgardner et al., 1989; Hammit, 1980; Johnson, 1992; Luckner & Nadler, 1995; Marsh & Richards, 1986; Meyer & Wenger, 1998; Witman, 1987). Wanneer avontuur gepaard met inisiatief en uitdagende aktiwiteite gaan waaraan daar 'n element van risiko verbonde is, is verandering in die selfkonsep gewoonlik die hoogste (McDonald & Howe, 1989). Hoë toubane word ook inisiatiefbane genoem. Groepe moet 'n besluit neem om oor die baan te kom en 'n plan beraam om dit uit te voer. Wanneer daar op 'n plan besluit is moet die groep dit uitvoer.

Avontuur word gekenmerk deur die vermoë om op die *fisieke, kognitiewe* en die *affektiewe domein* 'n groot ontwikkelende rol te speel.

Fisieke domein

Voordele voortspruitend uit die *fisieke* domein sluit ontwikkelende kragtoename, kardiovaskulêre- en spieruithouvermoë asook gevoelens van tevredenheid in.

Kognitiewe domein

Kognitiewe ontwikkeling rondom avontuuraktiwiteite behels meer kennis in verband met onderwerpe soos omgewingsfaktore, veiligheidsfaktore en vaardighede om aan die aktiwiteite deel te neem.

Affektiewe domein

Die verandering in die selfkonsep, selfvoldaning en motivering is maar 'n paar faktore wat die *affektiewe* domein in die avontuurondervinding aanraak. Dit is juis dié area van avontuur wat so baie belangstelling lok.

Die uitgangspunt dat avontuur die geleentheid bied vir effektiewe ontwikkeling, is glad nie iets nuuts nie. *Outward Bound* het reeds van die begin van sy ontstaan daarop aanspraak gemaak (Marsh & Richards, 1986). Die oorspronklike rede vir die ontwikkeling van die programme was om karakter en oorlewingsvaardighede by seevaarders tuis te bring. Die doelwitte van die programme was direk op die *affektiewe*-, *kognitiewe*-, en die *fisieke* domein gerig. Die konsepte is as 'n sukses beskou toe ander *Outward Bound* sentrums reg oor die wêreld begin ontstaan het.

Vanaf die begin was die *Outward Bound* ervaring onder navorsers se mikroskoop. Navorsers het veral die teorie dat persoonlike groei en die ontwikkeling van die selfkonsep plaasvind, herhaaldelik getoets. Ondersteuning vir dié standpunt is al herhaaldelik gevind (Luckner & Nadler, 1995; Marsh & Richards, 1986; Priest, 1990). Dit is egter nie net by *Outward Bound* programme gevind nie, maar ook by ander avontuur verwante programme (Klint, 1990).

DIE PROGRAM

Verskillende faktore speel 'n rol in programme se sukses. Daar is drie effektiewe metodes in die aanbieding van avontuurprogramme om verandering in die gemoedstoestand en die selfkonsep van 'n deelnemer te bewerkstellig.

Eerstens is daar prosessering. Prosessering is om voorafbeplande aktiwiteite in die program in te werk om in die behoeftes van die deelnemers te voorsien. Die persone is dus bewus van dit wat van hulle verwag word. Die ondervinding word agterna ontleed en van toepassing gemaak op die probleme wat die individue mag ondervind (Luckner & Nadler, 1995; Meyer & Wenger, 1998). Prosessering kan gebruik word om:

- individue op sake van belang voor of tydens die aktiwiteit te laat fokus
- verandering aan te moedig terwyl die ondervinding aan die gang is
- te reflekteer, analiseer, beskryf of te bespreek nadat 'n aktiwiteit voltooi is
- verandering in die lewe van die deelnemer te versterk en te integreer

Tweedens is konstruktivisme die proses van leer en verandering. Daar word aangeneem dat leer 'n proses is waar nuwe betekenis binne die raamwerk van huidige kennis plaasvind. Daar word geglo dat kennis deur die handeling en die aksies van die deelnemers ontwikkel (Miles, 1993; Roland et al., 1987).

Vertel van stories is die derde metode. Dit word gebruik om die aktiwiteite en gebeure van die dag saam te vat en betekenis word daaraan verskaf deur middel van 'n storie. Dit beteken dat die leier van so 'n groep deelnemers goed gekwalifiseer moet wees (Luckner & Nadler, 1995; Miles, 1993).

Zook (1986) wys ook daarop dat buitelugprogramme help om die karakter en die selfkonsep van die kind op vyf maniere uit te bou:

- Deur gebruik te maak van die buitelugopvoedkundige benadering om kinders sodoende te stimuleer om hulself beter te leer ken en te verstaan asook om die vermoë te ontwikkel om hul eie potensiaal te ontdek.
- Deur middel van avontuurprogramme om die interafhanklikheid van mekaar te demonstreer.
- Deur middel van die natuur, sodoende regte avontuur te skep.
- Deur deelnemers onder druk te plaas om sodoende hul afhanklikheid van, asook hul rol en plek in die natuur te besef.
- Deur die buitelugprogramme te gebruik om sodoende die verskil tussen behoeftes en begeertes uit te lig.

Hattie et al. (1997) verskaf 'n paar algemene kenmerke van buitelug- of avontuurprogramme en noem dat dit:

- in die natuur plaasvind;
- uit groepe kleiner as 16 bestaan;
- psigiese en fisiese uitdagende aktiwiteite soos stap na 'n spesifieke punt met behulp van 'n kaart en kompas moet wees;
- gereelde en intense interaksie tussen die groepslede bewerkstellig deur probleemoplossing en besluitneming;
- 'n gekwalifiseerde leier bevat wat nie met die groepsaktiwiteite inmeng nie;
- gewoonlik tussen twee en vier weke duur.

Dit is egter belangrik om sekere elemente van die program meer as ander uit te lig in die suksesvolle aanwending daarvan. Die elemente is:

- 'n Sin vir avontuur, onvoorspelbaarheid, drama en afwagting. Dit kan die gevolg die omstandighede (rotswand, kanorit) wees of as gevolg van die avontuurleier wat die eienskappe in die program deur middel van kort stories, kommentaar of selfs humor inbou.
- Deurlopende hoë verwagtinge (bereikbaar) word aan die deelnemers gestel. Deelnemers moet weet dat nie sommer enige iemand dit kan regkry nie en dat die avontuurleier werklik omgee dat hulle die doelwit bereik.
- 'n Positiewe ingesteldheid waarin groei binne die groep ondersteun en aangemoedig word. Aanmoediging is een van die belangrikste elemente om die konflik tussen die hoë verwagtinge en die behoefte om die doelwit te bereik, die hoof te bied.

- 'n Atmosfeer van ondersteuning waarbinne samewerking, bemoediging, en persoonlike belange op die hart gedra word.
- Genot, pret en plesier en die geleentheid om vir die situasie, jouself en ander te lag.
- 'n Benadering wat aanleiding gee tot groepsprobleemoplossing wat sal toelaat dat elke individu sy insette lewer in 'n situasie waar probleme nie slegs deur 'n individu opgelos kan word nie. Beloning moet van so 'n aard wees dat dit die groep beloon en nie vir individuele prestasies en kompetisie voorsiening maak nie.
- Die gebruik van 'n leeromgewing wat meer kompleks, meer proaktief, minder voorspelbaar en minder bekend as die klaskamersituasie is.
- Die saamsmelt van intellektuele, sosiale, fisiese en emosionele leer en ontwikkeling.
- Baie kognitiewe werk wat verband hou met onderwerpe en vrae wat in die klaskamer ontwikkel of nog kan ontwikkel.
- Die aanwending van aktiewe deelname met tyd vir persoonlike en groepsterugvoer asook evaluering. Deelnemers moet bewus wees dat die oomblikke waarin leer plaasvind soms onvoorspelbaar en onbepland, maar nodig in die avontuurklaskamer is.

'n Definitiewe struktuur en organisasie waarin sekere beperkings daar gestel word op die verwagtinge en ervarings, maar wat die deelnemers die vryheid bied om eie besluite, keuses en selfs foute te maak (Prouty, 1990).

Bacon en Kimball (1993) het bevind dat groepe wat deelneem aan avontuurprogramme gewoonlik tussen 6 en 14 persone bevat. Daar is baie interaksie wat plaasvind in die

groepe en die opdragte is ook van so 'n aard dat die doelwitte wat gestel word bereikbaar is. Dit dra alles by tot die positiewe belewenis van avontuurprogramme.

BLYWENDE EFFEK VAN AVONTUURPROGRAMME

Vraelyste wat voor die program (wat kan strek van een tot meer as 25 dae) en weer na die program voltooi word toon na analise dat 'n verandering in die deelnemers se selfkonsep plaasgevind het (Ewert, 1990). Die verandering wat avontuur in die persoonlikheid teweegbring is reeds in die literatuur bevestig (Atkinson, 1990; Ewert, 1986; Gass, 1993; Greaf, Csikszentmihalyi & Gianinno, 1983; Hull, 1990; Miles, 1978; Roland et al., 1990, Steffenhagen, 1990).

Wright (1983) het in sy studie met probleemkinders oor 'n tydperk van vyf jaar getoon dat die proefpersone slegs 'n 38% agteruitgang betreffende die blywende effek op selfbeeld en selfagting getoon het teenoor die 58% van die kontrolegroep. Die avontuurprogram waaraan hierdie kinders blootgestel was, het oor 'n tydperk van 26 dae gestrek. Daar het in die vyf jaar na die kamp geen intervensie plaasgevind om die resultate daarvan te versterk nie.

Pommier en Witt (1995) het dieselfde gevind met 'n program wat oor 16 dae gestrek het. Die effek van die program is weer vier maande later gemeet. Daar was nog steeds 'n beduidende verskil tussen die eksperimentele en die kontrole groep in die verandering in hul selfbeeld en eiewaarde.

GROEPSDINAMIKA

Vir die meeste mense wat aan buitelugavontuurprogramme deelneem bied dit probleemoplossingsituasies wat totaal onbekend is. Dit is deur die belewing van die onbekende en die onvoorspelbare wat die deelnemer "avontuur" met die moontlikheid of risiko van mislukking, verwerping of om soos 'n gek te lyk, beleef. Terwyl meeste van hierdie eienskappe ook in gewone speletjies of sport vorendag kom, bied avontuurprogramme 'n meer komplekse speelgrond van die onbekende en daarom avontuur.

Die individue word uitgedaag om die hulp van die ander lede in die groep te aanvaar en ook om ander vir die gevoel van veiligheid te ondersteun. Die oorhoofse doel van die aktiwiteite is dus om as een groep deur of oor die hindernisse te beweeg. Aan die anderkant word daar ook van die individue verwag om vir hulself te dink en nie toe te gee aan die groep se denke nie. Elke persoon moet sy of haar gedagtes, twyfel, vrae en bekommernisse met die groep kan deel, solank dit nie die ander lede in die groep se insette afbreek nie (Hunter, 1987).

Daar is drie stadia vir suksesvolle groepsdinamika in 'n buitelugavontuurprogram. Die *oriëntasiefase* behels 'n hoë mate van onsekerheid en die soeke onder die deelnemers na leiers vir die taak wat voorlê. Die tweede fase is *konflik* om die leierskap binne die groep te bepaal met die doel om konflik te hanteer of te onderdruk. Sukses in die tweede fase lei dan tot die *konstruktiewe werkverrigtingsfase* waarin rolle en grense bepaal is en die groep met doelgerigtheid en kohesie kan saamwerk.

Dit is belangrik dat deelname vrywillig is en dat niemand gedwing word om aan aktiwiteite deel te neem nie. Daarom sal daar altyd eers binne die groep vasgestel word wat elkeen meen sy/haar vermoë is. Dit moet binne sy/haar veiligheidsone wees, sodat niemand iets doen waarmee hulle totaal ongemaklik voel nie. Die oplossing moet van so 'n aard wees dat dit al die lede van die groep in ag neem. Daar moet nie, soos te dikwels gedoen word, van die probleem persoon 'n toeskouer gemaak word om sodoende die groep te help om die aktiwiteit te voltooi nie. Dit is onrealisties, want in die samelewing kan 'n persoon nie net weggeneem word om die taak van ander ligter te maak nie. Daar moet dus 'n oplossing gesoek word wat almal insluit (Johnson, 1992).

HOOFSTUK DRIE

DIE AARD VAN SELFKONSEP

INLEIDING

Kurt Hahn beweer volgens Bacon en Kimball (1993) dat kinders vandag nie meer die aandag van vroeër kry nie. Hulle bevind hulle aan die begin van puberteit in 'n posisie waar daar 'n wye verskeidenheid uitdagings en geleenthede gebied word. Kinders het nie meer die basiese lewensvaardighede soos selfvertroue, selfdisipline, besluitneming en verantwoordelikheid wat nodig is om die omgewing en die lewe om hulle prososiaal te manipuleer nie.

Die sosioloog James S. Coleman (In Bacon & Kimball, 1993) vergelyk vandag se kind met dié van 'n 100 jaar gelede. Kinders het toe op plase in en om hul huise sekere take vervul om in die gesins- en gemeenskapekonomie 'n rol te speel. Dit het die kind belangrik laat voel. Kinders het saam met hul ouers gewerk en het so lewensvaardighede geleer. Hulle was dus deelnemers en nie toeskouers van die alledaagse lewe nie.

As gevolg van verstedeliking woon die grootste gedeelte van die samelewing deesdae in of naby stedelike gebiede. Die kinders word in die skool geleer om afhanklik te wees eerder as om die basiese lewensvaardighede soos selfvertroue, selfdisipline, besluitneming en verantwoordelikheid te ontwikkel. Kinders leer lewensvaardighede eers

aan wanneer hulle skool verlaat. Dit dra egter daartoe by dat die kind se selfkonsep skadelik is.

DIE VORMING VAN 'N EIE IDENTITEIT

Identiteit

Gergen (1971) omskryf identiteit as die betekenis wat die persoon aan homself as mens heg en dus die antwoord op die vraag, “wie is ek?” kan gee. Hy sê verder dat om jou eie identiteit te ken moet die verlede betekenis en die toekoms potensiaal vir jou hê.

Identifisering

Identifisering dui, onder andere, op die begrip “om dieselfde te maak” (Van Rensburg, Kilian & Landman, 1979) dit wil sê te vereenselwig. By identifisering is die kognitiewe, affektiewe, sowel as die konatiewe aspekte betrokke. As die seun byvoorbeeld met sy vader identifiseer, beteken dit dat hy sy verhouding met sy vader as aangenaam belewe en die betekenis wat hy daaraan gee, is om net soos sy vader te wil wees. Die vader verteenwoordig dus vir die kind 'n ideaalbeeld om na te strew. Identifisering is dus 'n aktiwiteit waartydens die kind strew om die verskil tussen sy selfbeeld en die ideaalbeeld uit die weg te ruim. Hierdie identifisering is 'n voortdurende proses omdat die kind met verskeie persone op verskillende stadiums van sy lewe identifiseer (Raath & Jacobs, 1990).

Identiteitsvorming

Identiteit word gevorm deur die individualisering en samesmelting van begrippe wat met behulp van identifisering gevorm word. Dit kan reeds op die ouderdom van 'n paar maande begin. Die kind se identiteitsvorming is voorlopig grootliks op sy eie waarnemings van homself gebaseer. Hy word bewus van homself as 'n aparte entiteit deur die ontdekking van sy liggaam, byvoorbeeld sy hande. Soos die kind ouer word, speel die interaksie met die belangrike persone in sy lewe 'n al hoe groter rol en is dit die manifestasie van hierdie persone wat vir hom 'n aanduiding gee van hoe hy moet optree om aanvaar te word (Lefrançois, 1993). Vrey (1974:148) stel dit as volg:

Hierdie vorming van 'n eie of selfidentiteit is 'n lewenstaak van die wieg tot die graf en geskied hoofsaaklik onbewustelik vir die betrokke individu en vir die gemeenskap. Die belangrike is dat 'n eie identiteit met opvoedingshulp vorm aanneem en so deur ander aanvaar word en met waardigheid bekleed word. Dan is hy iemand.

DIE SELFKONSEP

Lefrançois (1993) beskryf die selfkonsep as 'n evaluerende term wat primêr verwys na hoe 'n mens oor homself/haarself voel. Dit kan positief wees wanneer hy/sy goed voel oor sy/haar self, of negatief wanneer hy/sy nie goed voel oor homself/haarself nie.

Klint (1990) beweer dat William James in sy studies in 1890 al ten opsigte van die selfkonsep gevind het dat daar 'n verband tussen die mens se selfkonsep en sukses is. Hy

het gesê dat 'n persoon se selfkonsep die resultaat van die verhouding tussen prestasie en verwagtinge is. Volgens James was dit die kern waarom die selfkonsep gebou word.

Cooley (In Klint, 1990) beweer dat James se teorie slegs die onderliggende aspekte van die selfkonsep bevat. Hy beweer dat sosiale interaksie die belangrikste faktor in die ontwikkeling van die selfkonsep is. Die selfkonsep ontwikkel deur die persepsies wat ontstaan deur ander se reaksies op gedrag en voorkoms.

Vorming van die selfkonsep

Die selfkonsep is die beeld wat 'n persoon van homself/haarself het en wat opgebou word uit 'n groot aantal konsepsies wat hy van homself/haarself moet vorm. Yawkee soos aangehaal deur Raath en Jacobs (1990: 54) sê die volgende:

The self-concept is, essentially, a conceptualisation or image of the self. It encompasses all that a child brings to the statement 'This is me', including an understanding of his qualities and capabilities and the feelings that accompany these selfperceptions.

Die selfkonsep bestaan uit twee elemente. Die een is die beskrywende element en die ander een die evaluerings-element van die self. Dit bepaal nie net wie jy is nie, maar ook wie jy dink jy is, wat jy dink jy kan doen en wat jy dink jy kan word. Die selfkonsep word ook as 'n genoegsame positiewe self-evaluering, selfrespek, selfbeeld en selfaanvaarding beskryf in teenstelling met 'n negatiewe selfkonsep wat sinoniem is aan negatiewe selfevaluering, selfhaat, ondergeskiktheidsgevoel en 'n gebrek aan gevoelens van belangrikheid en selfaanvaarding (Burns, 1982a).

Volgens Steyn (1994) blyk selfpersepsie 'n sambreelterm vir die persoon se beskouing van die self te wees en sluit sowel selfkonsep as selfagting in. Verder het die selfkonsep drie eienskappe :

- Dit is modifiseerbaar en word aangeleer.
- Dit tree op as “gidsstelsel”.
- Dit is veelfasettig, byvoorbeeld: algemeen, akademies en nie-akademies.

Ackermann (1993:12) se definisie van die selfkonsep lui as volg:

... 'n bewuste kognitiewe waarneming en subjektiewe evaluering van 'n persoon van homself. Dit sluit 'n kognitiewe, evaluerende, affektiewe en gedragskomponent in. Die selfkonsep is egter nie 'n enkelvoudige konstruksie, maar verteenwoordig 'n komplekse sisteem van sienswyses en oortuigings wat 'n persoon ten opsigte van homself het.

Zimmerman, Copeland, Shope en Dielman (1997) beskryf die selfkonsep as 'n evaluasie wat 'n persoon omtrent homself maak wat self-evaluering van voorkeure en afkeure en persoonlike waarde uitdruk. Lae selfkonsep word geassosieer met depressie, selfmoord, kriminele oortredings, dwelmmisbruik en swak akademiese prestasies. Die ontwikkeling van 'n positiewe selfkonsep daarenteen word geassosieer met positiewe uitkomst wat die jeug van gedragsprobleme weerhou.

Navorsers het bevind dat die psigiese vermoëns van die mens besonder prominent by sy/haar persoonlikheidsvorming figureer. Die psigiese lewe van die mens word as die ervarings-, belewings-, wils-, ken-, en gedragswyses beskou. *Ervaar* beteken om iets te

wete te kom, te leer ken, van iets bewus te word en dit te ondervind. *Belewing* is 'n doelbewuste, persoonlike stellingname deur die kind as totaliteit-in-funksie met sy/haar kommunikasie met die werklikheid. *Wil* is 'n strewe, 'n wens, 'n verlange en 'n begeerte om iets te doen, is dinamies van aard en vorm die grondslag vir die verwerkliking van die eie inisiatief. *Ken* word as 'n handeling beskou waardeur kennis, insig en begrip verwerf word. *Ken* is in wese vraagstellend van aard en derhalwe 'n soeke na klaarheid, begrip en insig. *Gedrag* kan beskou word as 'n persoon se handeling wat enersyds gerig word deur 'n norm en andersyds deur 'n keuse wat hy/sy maak (Campher, 1993).

Blootstelling aan die natuur, natuurlike elemente en die uitdagings wat daarmee gepaard gaan skep 'n potensiële transformatoriese omgewing. Die kind met 'n lae selfkonsep moet genoeg moed en dissipline bymekaarskraap om die probleem of situasie wat aan hom gebied word op te los, hy stel dus aan die selfkonsep 'n uitdaging. Metafores kan bemeestering, bewustelik of onbewustelik, die platform vir die verandering in die nuwe selfkonsep bied. Die suksesvolle voltooiing en die bemeestering van die spanning wat gepaard gaan met die uitdagings wat buite die vermoë blyk te wees, lei tot 'n verhoogde selfkonsep (Bacon & Kimball, 1993; McDonald & Howe 1989). Persone wat dieselfde leerervaring deel en uit dieselfde gemeenskap kom, vorm groepe wat mekaar help om die veranderinge te versterk en te herbevestig wanneer hulle terug in hul alledaagse omgewing is (Marsh & Richards, 1986).

McDonald en Howe (1989) het gevind dat alhoewel avontuur 'n impak op die selfkonsep van die kind het, daar wel 'n probleem is. Omdat die koste van die programme so hoog is

en die beskikbaarheid van persone om die programme aan te bied beperk is, word baie kinders uitgesluit van die geleentheid om hul selfkonsep te verbeter. Daar is gevind dat die kinders min of geen toegang tot oop ruimtes, wat nog te sê wildernis, het. Dit geld veral vir die kinders van 'n lae sosio-ekonomiese stand wat baie meer aan 'n laer selfkonsep as ander ly.

Raath en Jacobs (1990) asook Fox (1997) sê dat die verskillende eienskappe van die selfkonsep nie geskei kan word nie, maar dat dit wel apart ondersoek kan word ten einde so 'n duidelike moontlike beeld van die selfkonsep te verkry. Die volgende eienskappe van die selfkonsep word uitgelig: kompleksiteit, dinamiek en georganiseerdheid.

Die selfkonsep is kompleks

Anderson (In Raath & Jacobs, 1990) sê dat die selfkonsep saamgestel is uit baie dele en elke deel het sowel struktuur as funksie. Raath en Jacobs (1990) onderskei die volgende dimensies van die selfkonsep: Fisieke self, persoonlike self, gesinself, sosiale self, sedelike self en selfkritiek.

Die selfkonsep is dinamies

Die selfkonsep word nie oorgeërf nie, maar word aangeleer. Dit is 'n konsep wat deur kognitiewe organisasie en 'n dinamiese proses van ontwikkeling gevorm word (Horrocks & Jackson, 1971). Die dinamiek van die selfkonsep kan kortliks soos volg verduidelik word: Die kind se ervarings en belewing van die houdings van die belangrike persone in sy lewe speel 'n besondere rol in die vorming van die kind se selfkonsep van homself.

Terselfdertyd speel die konsep wat die kind van homself gevorm het 'n belangrike rol in die wyse waarop hy byvoorbeeld by sy skoolwerk betrokke sal raak, betekenis aan ervarings sal gee en hoe hy hulle sal belewe (Raath & Jacobs, 1990). Die selfkonsep strek oor die hele lewe van die individu, dit wil sê die verlede, die hede en die toekoms, want die selfkonsep "... has unconsciously been formed from our past experiences, our triumphs and the way other people reacted to us, especially in our early childhood." (Maltz, 1969:27).

Die selfkonsep is georganiseerd

Die dinamiek en die organisasie van die selfkonsep is baie nou saamgeweef. Elke konsep van die self het sy eie positiewe en negatiewe waarde wat deur sukses en mislukking beïnvloed word (Raath & Jacobs, 1990). Die verskillende dimensies van die selfkonsep kan nie onafhanklik funksioneer nie, omdat almal deel uitmaak van die groot geheel: die totaliteit van die persoon. As daar 'n probleem in een van die dele ontstaan, vind dit weerklink in al die onderdele en kan dit hulle beïnvloed. Dit kan vergelyk word met 'n spinnekop se web. Indien daar, byvoorbeeld, 'n druppel op die een kant van die web val, bring dit die hele web in beweging (Fox, 1997; Raath, 1982).

Positiewe en negatiewe pole van die selfkonsep

Die selfkonsep beweeg tussen twee pole, naamlik positief en negatief. Dit beteken dat die selfkonsep nie altyd dieselfde sal wees nie. Wanneer die kind byvoorbeeld in 'n selfkonseptoets 'n hoë telling behaal, beteken dit dat die selfkonsep naby aan die

positiewe pool is; dit kan egter op 'n ander keer laag toets wat beteken dat dit na die negatiewe pool neig (Lefrançois, 1993).

'n Realistiese selfkonsep

Wanneer die selfkonsep realisties is, beteken dit dat die persoon sowel positiewe as negatiewe eienskappe aanvaar. 'n Persoon met 'n realistiese selfkonsep hoef nie in alles wat hy aanpak, sukses te behaal nie. So 'n persoon sal, byvoorbeeld, geen probleem ondervind as hy/sy swak in sport is nie. Hy/sy sal dit erken en aanvaar en besef dat daar nog baie ander dinge in die lewe is wat hy/sy wel goed kan doen. In die vorming van 'n realistiese selfkonsep gaan dit dus nie daarom of die verskillende dimensies hoog of laag toets nie, maar wel of die persoon in staat is om sy/haar negatiewe sowel as positiewe eienskappe te aanvaar en te verwerk (Raath & Jacobs, 1990).

'n Realisties-positiewe selfkonsep

'n Realisties-positiewe selfkonsep beteken dat die persoon sy/haar positiewe en negatiewe eienskappe aanvaar en verwerk. Die krag van die positiewe eienskappe sterk genoeg is om as balans te dien, sodat die negatiewe eienskappe nie 'n nadelige invloed op sy/haar selfkonsep en moontlik op sy/haar wording het nie (Raath & Jacobs, 1990).

'n Realisties-negatiewe selfkonsep

In bepaalde omstandighede kan die selfkonsep ook realisties-negatief wees. 'n Ernstige persoonlike terugslag kan so 'n selfbeeld tot gevolg hê. Op daardie tydstip sal hy/sy voel asof hy/sy heeltemal 'n mislukking is en voel asof hy/sy as mens niks beteken nie en al

sy/haar positiewe eienskappe sal ook hierdeur beïnvloed word. Die enkele negatiewe aspekte kan so sterk wees dat sy/haar hele selfkonsep na die negatiewe pool kan neig (Eisenstadt & Leippe, 1994). 'n Negatiewe selfkonsep is in hierdie omstandighede realisties. So 'n negatiewe beleving van die self is gewoonlik net tydelik van aard, maar as die selfkonsep negatief bly, is dit onrealisties en kan die kind moontlik in sy/haar wording gestrem word (Raath & Jacobs, 1990).

'n Onrealisties-positiewe selfkonsep

'n Onrealisties-positiewe selfkonsep beteken dat die individu, alhoewel hy/sy in sy/haar optrede alle tekens van 'n negatiewe selfkonsep toon, tog in die selfkonseptoets 'n hoë telling behaal, dus die skyn van 'n positiewe selfkonsep wek (Eisenstadt & Leippe, 1994). Hierdie persoon kan moontlik onbewustelik wegstroom van sy/haar werklike self en antwoorde gee wat nie waar is nie. Hy/sy skep met ander woorde vir homself/haarself 'n ideale self en gee antwoorde wat hierdie beeld gestalte laat kry.

'n Kind met 'n onrealisties-positiewe selfkonsep sal dan die selfkonsepvrae beantwoord soos hy/sy dink dit behoort te wees en nie soos hy/sy werklik voel nie (Raath & Jacobs, 1990).

Die beeld van die ideale self

Elke mens beskik oor 'n werklike self en oor 'n ideale self. Die konsep van die ideale self is 'n beeld wat die kind vir homself/haarself skep van hoe hy/sy graag wil wees (Atwater, 1983; Bosman, 1986; Bouma, 1991; Burns, 1979; Eisenstadt & Leippe, 1994;

Liebert & Spiegler, 1994; Oosterwegel & Oppenheimer, 1993; Piers, 1984; Raath & Jacobs, 1990; Wells & Marvel, 1976).

Dit kan 'n droombeeld wees wat heeltemal onwerklik is en wat ver verwyderd van sy/haar vermoëns is. Hoe groter die verskil is tussen die werklike self en die ideale beeld, hoe moeiliker is dit vir die persoon om homself te aanvaar (Hansen & Maynard, 1973).

Burns (1982b:34) beskryf die ideale selfkonsep soos volg:

... is a set of interpretations about the individual when he is revealing his most personal wants and aspirations, part of what he wishes to do or be and part what he ought to do or be. It may not be in touch with reality at all.

ERVARINGSLEER UIT 'N AVONTUURPERSPEKTIEF

Murphy (1979) het bevind dat 'n avontuurervaring wel 'n invloed op lae sosio-ekonomiese kinders het. Hy het kinders uit 'n lae sosio-ekonomiese kinders omgewing aan 'n avontuurervaring blootgestel en 'n beduidende verbetering in hul selfkonsep gevind.

McLuhen (In Priest, 1990:174) sê in onderstaande gedeelte dat die mens se gedrag deur middel van ervaring gevorm word.

Everybody experiences far more than he understands. Yet it is experience, rather than understanding that influences behaviour.

Leer vind deur middel van verskeie metodes plaas. In skole is daar beperkte wyses waarop kinders onderrig word. Hierdie metodes is egter nie die enigste wyse waarop leer plaasvind nie.

Opvoedkundige sielkundiges beskryf die term leer as 'n verandering in die individu wat deur ondervinding veroorsaak word (Slavin, 1986). Leer vind wel in die klaskamer plaas as gevolg van opvoedkundige intervensies soos die onderwyser, klaskamer, besprekings, herhaling en toetsing. Aan die ander kant is leer nie net beperk tot die klaskamer nie. Leer vind ook buite die klaskamer plaas. Leer in die klaskamers van ontwikkelende lande het formeel in die laaste eeu ontwikkel tot die vorm van wat dit vandag aanneem. Dit is ook slegs gedurende die laaste kwarteeu wat Derde Wêreldlande begin het met skole wat geskoei is op 'n kurrikulum deur middel van klaskameronderrig.

Leerteorie kan in twee groepe verdeel word: gedrag en kognitief. Optredes wat waargeneem kan word, binne en buite die klaskamer, is gedragsteorie se primêre fokus, terwyl die kognitiewe teorie berus op die individu se vermoë om feite en vaardighede aan te leer en te onthou.

BEHAVIORISTIESE LEERTEORIE

Verskeie vorms van behaviorisme asook ander vorms van ervaringsleer kan in die avontuurpraktyk gevind word. Die feit dat gedrag direk beïnvloed word deur die onmiddellike gevolg van 'n reaksie is die grootse faktor wat daartoe bydra dat leer binne en buite die klaskamer plaasvind. In die avontuurmilieu is daar baie voorbeelde, soos

skoene wat nie reg pas nie, wat tot blase aanleiding sal gee, 'n knoop wat nie reg geknoop is nie wat tot besering of self die dood in die ergste geval lei, 'n tent wat in 'n rivierloop opgeslaan word wat weggespoel kan word en nog baie ander (Priest & Miles, 1990).

Die mens word met enkele reflekse gebore. Alle ander gedrag ontwikkel dan deur middel van klassieke kondisionering, 'n eenvoudige vorm van leer wat die eerste keer deur Pavlov, 'n Russiese fisioloog, gedemonstreer is. Hy het by honde aangetoon dat as voedsel en 'n klankprikkel herhaaldelik gelyktydig aangebied word, die klankprikkel alleen uiteindelik speekselafskeiding sal ontlok – 'n reaksie wat aanvanklik slegs deur die voedsel ontlok kon word. Die mens word gebore met drie primêre emosies (aangebore reflekse), naamlik vrees, woede en liefde. Alle ander gevoelens ontwikkel dan hieruit deur die proses van kondisionering in bepaalde omgewingsituasies (Möller, 1993).

Die gebruik van positiewe en negatiewe versterking, beloning en straf, is al male sonder tal in laboratoriums op diere, in klaskamers op kinders, asook in avontuur gebruik om gedrag te verander. Navorsers in laboratoriums gebruik kos om die diere te beloon, onderwysers sterretjies vir soet kinders en die avontuurleier positiewe of negatiewe terugvoer om gedrag te verander. Die atmosfeer se toubaan mag miskien verskil ten opsigte van die sielkundige se kantoor of 'n sentrum vir die rehabilitasie van dwelm- en drankverslaafdes, maar die basiese behavioristiese beginsels vir leer is dieselfde. Dit mag miskien nie dieselfde goedbeplande en weldeurdagte strategie volg as B.F. Skinner en Ivan Pavlov nie, maar die basiese beginsels bly dieselfde (Priest & Miles, 1990).

SOSIALE LEERTEORIE

Albert Bandura (In Priest & Miles, 1990) gebruik die basiese beginsels van behaviorisme in sy Sosiale Leerteorie, maar beweer verder dat leer ook deur die voorbeeld of nabootsing van ander plaasvind. Volgens hierdie teorie word alle gedrag nie as gevolg van een of ander reaksie gevorm nie, maar kan ook van 'n rolmodel aangeleer word.

Bandura veronderstel dat daar vier fases tot die leerproses is:

- *aandag*
- *vaslegging*
- *reproduksie*
- *motivering*

Aandag

In die *aandag*fase word die leerder deur middel van leidrade gelei en word nuwigheide gebruik om die aandag van die leerder te verkry. In die avontuurprogram word aktiwiteite soos spanwerk en inisiatiefaktiwiteite gebruik in hierdie fase.

Vaslegging

In die *vasleggings*fase word die verlangde gedrag of aksies aan die leerders gedemonstreer en hulle moet dit dan naboots en oefen. Om knope te knoop vir die gebruik van "*belaying*" of roeivaardighede aan te leer vir die hantering van stroomversnellings, is maar 'n paar voorbeelde waar die verlangde gedrag aan die leerders geleer word voordat hulle in werklike gevaarlike situasies geplaas word.

Reproduksie

In die *reproduksiefase* word van die leerders verwag om die avontuurleier na te boots en hulle word daarvolgens geëvalueer. Alle gedrag wat deur die leerder aangeleer word is vir die avontuurleier van groot waarde as dit vir die leerder betekenisvol is. Evaluering vind onmiddellik plaas - of die boot val om of die tent word weggewaai as die regte vaardighede nie aangeleer is nie.

Motivering

In die *motiveringsfase* word die nodige gedrag aangeleer wat verantwoordelik sal wees vir versterking om deur middel van beloning of ander vorms van sukses plaas te vind. Of die beloning nou in die vorm van lof of die suksesvolle voltooiing van 'n aktiwiteit is, die leerproses bly dieselfde.

KOGNITIEWE LEERTEORIE

Die kognitiewe teorie probeer verstaan deur watter prosesse inligting geabsorbeer word en hoe die leerders die inligting dan onthou. Kort- en langtermyngeheue speel 'n belangrike rol in hierdie verband. Inligting wat deur die sinne (tas, reuk, auditief, visueel, smaak) waargeneem word, word in die sensoriese register waargeneem en as niks gebeur nie, gaan dit onmiddelik verlore. Avontuurleiers roem daarop dat hulle al die sinne gebruik, alhoewel navorsing in hierdie verband beperk is. Dit blyk egter dat die ervarings wat in die buitewêreld opgedoen word veel langer onthou word as aktiwiteite wat in die klaskamer plaasvind. Wat geleer word en wat onthou word, is nog nie goed genoeg nagevors nie (Kraft, 1990).

HOOFSTUK VIER

DIE MEETINSTRUMENT

INLEIDING

Die *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (PHSCS), ook ondergetiteld “The Way I Feel About Myself”, is ’n maatstaf wat gebruik word om die selfkonsep van die kind en die adolessent te meet. Piers en Harris het die vraelys ontwikkel na aanleiding van Jersild se werke (McDonald & Howe, 1989). McDonald en Howe (1989) noem dat Wylie die *Piers-Harris-vraelys* as die beste en die bruikbaarste meetinstrumente vir kinders beskou. Die term selfkonsep in die vraelys word deur Piers (1984:1) beskryf as “a relatively stable set of self-attitudes reflecting both a description and a evaluation of one’s own behavior and attributes”.

ALGEMENE INLIGTING

Die doel van die vraelys is om die selfkonsep van die kind of adolessent te evalueer deur hul gedrag en houding te meet. Die vraelys bestaan uit 80 items met slegs ’n positiewe of negatiewe respons, wat ’n weergawe van die toetsling se gevoelens op daardie oomblik is. Die toetsling lees elke item (wat hom/haar vertel hoe hy/sy oor homself/haarself voel) en besluit of die stelling van toepassing is op hom/haar deur die “ja” of die “nee” teenoor die stelling te omsirkel. Die 80 items dek oor ’n wye veld om sodoende ’n deeglike evaluering van die toetsling se selfkonsep te verkry.

Hoë tellings is 'n teken van 'n positiewe selfkonsep. Lae tellings is weer 'n teken van 'n negatiewe selfkonsep. Die totaletelling verskaf dus 'n aanduiding van hoe die toetsling op daardie oomblik oor homself/haarself voel.

Hoë tellings in 'n spesifieke dimensie is 'n aanduiding van 'n hoë selfkonsep in die betrokke dimensie. Die toets is vir gebruik deur kinders tussen die ouderdomme 8 (graad III) en 18 jaar (graad XII) opgestel. Die leesmoeilikheidsgraad van die vraelys is op graad I vlak. Omdat die vraelys daarop gemik is om inligting van die toetsling se self te verkry, moet daar gewaak word om dit nie aan persone te gee wat negatief of onwillig is om dit te voltooi nie. Sulke persone se tellings sal nie 'n ware weergawe van hul gevoelens wees nie.

GEBRUIKERSKWALIFIKASIE

Gebruikers van die *Piers-Harris-vraelys* moet 'n deeglike begrip hê van metingsbeginsels en die beperkinge van toetsinterpretasies. Alhoewel die vraelys maklik deur onderwysers en ander professionele persone nagesien kan word, is dit nog steeds die verantwoordelikheid van 'n gekwalifiseerde persoon om die interpretasie van die vraelyste te doen.

BEPERKINGE

Daar is verskeie beperkinge wat in gedagte gehou behoort te word wanneer die *Piers-Harris-vraelys* gebruik en geïnterpreteer word. Eerstens is die inhoud van die vraelys van so 'n aard dat die toetsling min of meer weet waaroor die vraelys gaan en daarom die

meer sosiale verlangde response kan gee. Tweedens is die oorspronklike norms in die vraelys gebaseer op die data wat verkry is in Pennsylvania waar die vraelys ontwikkel is. Derdens moet die gebruiker van die vraelys baie versigtig wees om nie te veel klem op individuele response te lê nie en moet dit ook nie aan ouers bekend gemaak word nie.

FAKTORE WAT GELDIGHEID BEÏNVLOED

Sekere faktore moet in ag geneem word voordat enige van die vraelyste geïnterpreteer word. Die vier hoof-faktore wat die geldigheid van die vraelys beïnvloed is die volgende:

(a) ontduiking, (b) toegewende en negatiewe responsneiging, (c) lukrake response en (d) spesiale populasies.

Ontduiking

Dit verwys na 'n doelbewuste poging van die toetsling om die verwagte antwoorde te verskaf. Antwoorde kan so gemanipuleer word dat die uitkoms sosiaal aanvaarbaar is, of die teenoorgestelde effek kan verkry word deur die vraelys negatief te beantwoord. Met ander woorde, die toetsling wil hom/haarself in 'n swak lig plaas.

Die feit dat die toetsling soms die sosiaal verlangde response verskaf, is omdat hul soms verward is oor wat hul werklik voel en wat daar van hul verwag word om te voel (hoe hul ouers graag wil hê hulle moet voel). 'n Totaletelling wat meer as 1.5 standaardafwyking in die positiewe rigting ($>65T$) toon, moet versigtig geïnterpreteer word. Dit stem ooreen met 'n totaletelling van 70 en meer.

Toegewende en negatiewe responsneiging

Dit is die tendens om al die response “ja” of “nee” te antwoord. Dit word uitgeskakel deurdat die helfte van die stellings positief van aard is en die ander negatief. Die aantal positiewe en negatiewe stellings in elke dimensie is nie gelyk nie.

Lukrake response

Sommige van die stellings in die *Piers-Harris-vraelys* kan bepaal of die toetsling slegs lukraak sy/haar response gemerk het. Dit sal, om slegs 'n enkele voorbeeld te noem, onlogies wees indien die toetsling beide stelling 5 (“Ek is slim”) en stelling 53 (“Ek is oor die meeste dinge dom”) positief antwoord deur “ja” te omkring.

Dit kan egter gebeur as gevolg van 'n gebrek aan motivering om die vraelys te voltooi, onvermoë om die stelling te verstaan of deur per abuis die verkeerde respons te omkring.

Spesiale populasies

Volgens Piers (1984) kan faktore soos verskillende etniese en sosio-ekonomiese agtergronde hier 'n rol speel omdat dit van die normgroep verskil.

ADMINISTRASIE VAN DIE VRAELYS

Die vraelys kan individueel of in groepe voltooi word. Dit is raadsaam om nie die vraelys aan groepe groter as tien kinders te gee nie. Dit is belangrik dat die kinders weet dat die inligting wat van hulle verlang word, dit is wat hulle op die oomblik ten opsigte van hulself voel. Hulle moet beseftig dat dit is nie 'n toets nie en dat daar nie regte of verkeerde

antwoorde is nie. Die korrekte respons is hoe hulle op die oomblik voel wanneer hulle die vraelys invul.

Elkeen word van 'n vraelys en 'n potlood voorsien. Hulle begin deur eers die inligting op die voorblad te voltooi: (1) Naam en van, (2) Ouderdom, (3) Geslag (omkring) Dogter/Seun, (4) Datum en (5) Standerd. Die inligting word dan hardop vir die kinders gelees terwyl hulle sag saam lees.

Beklemtoon dat slegs een van die twee response omkring mag word al is dit soms moeilik om 'n keuse te maak. Al die stellings moet beantwoord word. Indien die kind 'n enigste kind is moet stellings 32 (Ek terg my broer[s] en my suster[s]) “nee” en 72 (Ek hou van my broers [susters]) “ja” gemerk word omdat albei positief gemerk word. Die kind word dan nie gepeenaliseer omdat hy 'n enigste kind is nie.

Daar is geen tydsbeperking op die vraelys nie en die meeste kinders behoort die vraelys binne 15 tot 20 minute te voltooi. Daar moet seker gemaak word dat al die vraelyste voltooi is voordat hulle ingeneem word.

GELDIGHEID

Met die opstel van die vraelys is daar 'n poging aangewend om die geldigheid van die inhoud te versterk deur dit aan te pas by die dinge waarvan kinders hou en nie hou nie (Piers, 1984).

Die *Piers-Harris-vraelys* word as 'n geldige meetinstrument beskryf (Hatfield, Vaccaro & Benedict, 1985). Berekening van die inhoud, kriteria verwante en konstruk geldigheid van die *Piers-Harris-vraelys* is al verskeie maal deur empiriese studies verkry. Die studies het deur verskeie benaderings soos itemanalise, interkorrelasies tussen dimensies (Tabel 1) en vergelyking tussen response van verskillende groepe gevolg.

Tabel 1. Interkorrelasies tussen dimensies en totaletelling van die *Piers-Harris-vraelys* (Piers,1984).

	Gedrag	Intellektuele en Skoolstatus	Fisieke voorkoms en eienskappe	Spanning	Gewildheid	Geluk en Bevrediging	Totale- telling
Gedrag	.81						
Intellektuele en Skoolstatus	.51	.78					
Fisieke voorkoms en eienskappe	.21	.59	.76				
Spanning	.24	.43	.40	.77			
Gewildheid	.31	.48	.53	.53	.74		
Geluk en Bevrediging	.28	.28	.53	.58	.45	.73	
Totaletelling	.67	.78	.70	.68	.72	.63	.90

$n = 485$; $r = .16$ vir $p < 0.05$; $r = .18$ vir $p < 0.01$ Benaderde interne konsistensie verskyn horisontaal.

BETROUBAARHEID

Die meetinstrument se betroubaarheid is aanvaarbaar. In die gestandaardiseerde steekproef van 1183 kinders, was die gemiddelde totaletelling 51.8 met 'n standaardafwyking van 13.87 (McDonald & Howe, 1989). Die betroubaarheid van die meetinstrument is met die Kuder-Richardson Formule 21 getoets en 'n resulterende koëffisiënt van tussen .78 en .93

is gevind. Om dit te toets is die Spearman-Brown gelyke-ongelyke formule vir die helfte van die steekproef gebruik en 'n resulterende koëffisiënt van .90 en .87 is vir kinders in graad tien en ses onderskeidelik gevind. Verskeie hertoetse is al met die *Piers-Harris-vraelys* gedoen (Tabel 2) om die hertoetsbetroubaarheid van die meetinstrument te bepaal.

Tabel 2. Hertoetsbetroubaarheid van die *Piers-Harris-vraelys* (Piers, 1984).

Studie	Steekproef	Ouderdom	Geslag	n	Hertoets interval	r
Wing (1966)	Publieke skool	Graad 5	Beide	244	2 maande 4 maande	.77 .77
McLaughlin (1970)	Privaatskool	Graad 5 Graad 6 Graad 7	Manlik Manlik Manlik	67 98 69	5 maande 5 maande 5 maande	.75 .72 .71
Platten en Williams (1979)	Gemengde etniese groep	Graad 4-6	Beide	159	10 weke	.65
Platten en Williams (1981)	Gemengde etniese groep	Graad 4-6	Beide	173	10 weke	.75
Shavelson en Bolus (1982)	Privaatskool	Graad 7, 8	Beide	99	5 maande	.81
Lefley (1974)	Amerikaanse Indiane	7-14 jaar	Beide	40	10 weke	.73
Henggeler en Tavormina (1979)	Meksikaans-Amerikaans	Gem. 10.5 jaar	Beide	12	1 jaar	.51
Tavormina (1975)	Kroniese siek kinders	Gem. 12 jaar	Beide	94	3-4 weke	.80

Hertoetsbetroubaarheid wissel van .42 (met 'n interval van agt maande by verstandelik vertraagde en emosionele versteurde kinders tussen 11 en 16 jaar) tot .96 (met 'n interval van drie tot vier weke). Die gemiddelde hertoetsresultaat was 'n korrelasie van .73.

EVALUERING VAN DIE VRAELYS

Berekening van die totaletelling

Die response kan dan deur middel van 'n rekenaar of met die hand gemerk word. Die vraelyste vir dié studie is met die hand gemerk. Voordat die vraelys gemerk word, moet daar eers verseker word dat al die stellings slegs een respons het. Dié wat beide “ja” en “nee” omkring is, word nie in die algehele totaletelling gereken nie, asook dié sonder enige respons.

As die respons positief is, word die stelling gemerk en bymekaar getel, byvoorbeeld: "Mense pik op my", sal die respons “nee” wees - "Ek is vrolik", sal die respons “ja” wees. 'n Hoë totaletelling is 'n aanduiding van 'n hoë selfkonsep. Die verskillende dimensies se tellings kan nie bymekaar getel word om die algehele totaletelling te bepaal nie, omdat van die stellings in meer as een dimensie voorkom.

Berekening van dimensietellings

Op die antwoordblad is daar 'n nommer(s) langs die response. Die nommer(s) is 'n aanduiding van die dimensie van die respons. As daar meer as een nommer voor die respons is het dit betrekking op meer as een dimensie. Byvoorbeeld, as daar nommer 4 en 6 by die respons staan, het dit betrekking op dimensies 4 (Spanning) en 6 (Geluk en bevrediging).

TOTALETELLING EN DIMENSIETELLINGSINTERPRETASIES

Totaletelling

Die betroubaarste vorm van die *Piers-Harris-vraelys*, met die meeste navorsingondersteuning is die totaletelling. Die totaletelling kan strek van 0 tot 80 en is 'n weergawe van die response wat positief beantwoord is. 'n Hoë telling is dus 'n aanduiding van hoë selfkonsep, waar 'n lae telling weer 'n lae selfkonsep aandui.

Dimensietellings

Die dimensies bestaan uit die volgende: (1) Gedrag, (2) Intellektuele en skoolstatus, (3) Fisieke voorkoms en eienskappe, (4) Spanning, (5) Gewildheid en (6) Geluk en bevrediging. Hoe hoër die telling in 'n dimensie, hoe hoër is die selfkonsep in daardie dimensie.

Gedrag

Dié 16 item-dimensie bepaal tot watter mate die toetsling sy/haar problematiese gedrag erken of ontken. Die stellings wissel van spesifieke gedrag (byvoorbeeld: Stelling 56) tot meer algemene gedrag by die huis en die skool. Lae tellings in die dimensie dui moontlik op erkende gedragsprobleme. Hoë tellings is moeiliker om te interpreteer. Dit kan moontlike dui op 'n afwesigheid van gedragsprobleme of die ontkenning van swak gedrag. Die stelling met die hoogste item-dimensie korrelasie is stelling 34: "Ek kom dikwels in die moeilikheid" ($r = -.66$). Die 16 item-dimensie bestaan uit die volgende stellings:

- (12) Ek gedra my goed op skool.

- (13) Dit is gewoonlik my skuld as iets verkeerd gaan.
- (14) Ek veroorsaak probleme vir my gesin.
- (21) Ek doen goed in my skoolwerk. *
- (22) Ek skaam my vir baie dinge wat ek doen.
- (25) Ek gedra myself swak by die huis.
- (34) Ek kom dikwels in die moeilikheid.
- (35) Ek is gehoorsaam by die huis.
- (38) My ouers verwag te veel van my.
- (45) Ek haat skool.
- (48) Ek is dikwels lelik teenoor ander mense.
- (56) Ek raak dikwels by 'n stryery betrokke.
- (59) My gesin is teleurgesteld in my.
- (62) By die huis word daar op my gepik.
- (78) Ek het slegte gedagtes.
- (80) Ek is 'n goeie persoon. *

* Die items kom voor by meer as een dimensie.

Intellektuele en skoolstatus

Dié dimensie bestaan uit 16 stellings wat sy/haar vermoëns met intellektuele en skolastiese take evalueer, asook sy/haar algemene tevredenheid met sy/haar skool en toekomsverwagtinge. Lae tellings in die dimensie kan 'n aanduiding wees van moeilikheid met skolastiese take. Toetslinge wat akademies goed doen, gee 'n aanduiding dat die verwagting wat hulle ouers aan hulle stel te hoog is. Die stellings met die hoogste item-dimensie korrelasie is stelling 5: "Ek is slim" ($r = .61$) en stelling 26: "Ek is stadig om my skoolwerk te voltooi" ($r = -.60$). Die 17 item-dimensie bestaan uit die volgende stellings:

- (5) Ek is slim. *
- (7) Ek raak senuagtig as die onderwyser my naam uitroep/ op my nommer druk.. *
- (9) Wanneer ek groot is, sal ek 'n belangrike persoon wees.
- (12) Ek gedra my goed op skool. *
- (16) Ek het goeie idees.
- (17) Ek is 'n belangrike lid van ons gesin.
- (21) Ek doen goed in my skoolwerk. *
- (26) Ek is stadig om my skoolwerk te voltooi.

- (27) Ek is 'n belangrike lid van my klas.
- (30) Ek praat vlot en gemaklik voor die klas
- (31) Ek dagdroom in die klas.
- (33) My vriende hou van my idees. *
- (42) Ek bied dikwels my hulp aan by die skool.
- (49) My klasmaats dink ek het oulike idees. *
- (53) Ek is oor die meeste dinge dom.
- (66) Ek vergeet wat ek geleer het.
- (70) Ek is 'n goeie leser.

* Die items kom voor by meer as een dimensie.

Fisieke voorkoms en eienskappe

Dié dimensie bestaan uit 13 stellings wat die toetsling se houding ten opsigte van sy fisieke vermoë evalueer asook eienskappe wat verband hou met leierskap en die vermoë om gedagtes uit te druk. Hierdie dimensie is meer sensitief vir geslagsverskille. Meisies reageer meer positief ten opsigte van stelling 29: "Ek het mooi oë" as seuns wat weer by stelling 15: "Ek is sterk" meer positief is as meisies. Die stelling met die hoogste item-dimensie korrelasie is stelling 54: "Ek is aantreklik" ($r = .63$). Die 13 item-dimensie bestaan uit die volgende stellings:

- (5) Ek is slim. *
- (8) My voorkoms hinder my. *
- (15) Ek is sterk.
- (29) Ek het mooi oë.
- (33) My vriende hou van my idees. *
- (41) Ek het mooi hare.
- (49) My klasmaats dink ek het oulike idees. *
- (54) Ek is aantreklik.
- (57) Ek is gewild onder seuns.
- (60) Ek het 'n aangename gesig. *
- (63) Ek is 'n leier op die speel- en sportgebied.
- (69) Ek is gewild onder meisies. *
- (73) Ek het 'n mooi liggaamsbou (figuur).

* Die items kom voor by meer as een dimensie.

Spanning

Dié dimensie bestaan uit 14 stellings wat 'n weergawe is van algemene emosionele versteurings en distrofiëse buie. Die stellings in hierdie dimensie is baie meer spesifiek met betrekking tot emosies soos bekommernisse, senuweeagtigheid, skaamheid, hartseer, vrees, en 'n algemene gevoel dat die toetsling nie deel is van aktiwiteite nie. Hierdie dimensie het items wat aanleiding kan gee tot verdere sielkundige evaluasies. Die stellings met die hoogste item-dimensie korrelasie is stelling 40: "Ek voel uitgesluit van dinge rondom my" ($r = -.58$) en stelling 37: "Ek bekommer my baie" ($r = -.57$). Die 13 item dimensie bestaan uit die volgende stellings: Die 14 item dimensie bestaan uit die volgende stellings:

- (4) Ek is dikwels hartseer.
- (6) Ek is skaam. *
- (7) Ek raak senuagtig as die onderwyser my naam uitroep/ op my nommer druk. *
- (8) My voorkoms hinder my. *
- (10) Ek raak bekommerd wanneer ons toetse in die skool skryf.
- (20) Ek gee maklik moed op.
- (28) Ek is senuweeagtig
- (37) Ek bekommer my baie.
- (39) Ek hou van myself soos ek is. *
- (40) Ek voel uitgesluit van dinge rondom my. *
- (43) Ek wens ek was anders. *
- (50) Ek is ongelukkig. *
- (74) Ek is dikwels bang.
- (79) Ek huil maklik.

* Die items kom voor by meer as een dimensie.

Gewildheid

Dié dimensie bestaan uit 12 stellings met betrekking tot die persepsie van die toetsling ten opsigte van sy *gewildheid* in die klas en op die speelgronde. Lae tellings kan 'n aanduiding wees van skaamheid, 'n gebrek aan interpersoonlike vaardighede en

persoonlikheidseienskappe wat neig om die toetsling van ander mense te isoleer. Veral kinders met leer en liggaamlike gebreke kan voel dat ander op hulle pik. Die items met die hoogste item-dimensie korrelasie is stelling 46: "Ek is van die laaste wat gekies word vir spanne/speletjies" ($r = -.66$) en stelling 51: "Ek het baie vriende" ($r = .65$). Die 12 item-dimensie bestaan uit die volgende stellings:

- (1) My klasmaats skeer die gek met my.
- (3) Ek maak maklik vriende
- (6) Ek is skaam.*
- (11) Ek is nie gewild nie.
- (40) Ek voel uitgesluit van dinge rondom my. *
- (46) Ek is van die laaste wat gekies word vir spanne/speletjies.
- (49) My klasmaats dink ek het oulike idees. *
- (51) Ek het baie vriende.
- (58) Mense pik op my.
- (65) By speletjies en sport is ek eerder 'n toeskouer as 'n deelnemer.
- (69) Ek is gewild onder meisies. *
- (77) Ek is anders as ander mense.

* Die items kom voor by meer as een dimensie.

Geluk en bevrediging

Hierdie dimensie bestaan uit 10 stellings wat 'n algemene gevoel uitlig van 'n gelukkige persoon met wie dit maklik is om oor die weg te kom, asook gevoelens wat tevredenheid met die lewe openbaar. Lae tellings is 'n aanduiding van algemene ontevredenheid, 'n negatiewe selfbeeld en 'n behoefte om anders te wees. Die stellings met die hoogste item-dimensie korrelasie is stelling 60: "Ek het 'n aangename gesig" ($r = .56$) en stelling 43: "Ek wens ek was anders" ($r = -.54$). Die 10 item-dimensie bestaan uit die volgende stellings:

- (2) Ek is 'n gelukkige persoon.
- (8) My voorkoms hinder my. *
- (36) Die geluk is gewoonlik aan my kant.
- (39) Ek hou van myself soos ek is. *

- (43) Ek wens ek was anders. *
- (50) Ek is ongelukkig. *
- (52) Ek is vrolik.
- (60) Ek het 'n aangename gesig. *
- (67) Mense kom maklik met my oor die weg.
- (80) Ek is 'n goeie persoon. *

* Die items kom voor by meer as een dimensie.

HOOFSTUK VYF

DIE AVONTUURERVARING

INLEIDING

Die avontuurervaring is aan twee aparte groepe seuns uit 'n hoë en lae sosio-ekonomiese agtergrond respektiewelik op twee verskillende geleenthede aangebied. Die navorser wou vasstel wat die invloed van 'n kort avontuurervaring op die selfkonsep van die twee afsonderlike groepe sou wees.

Die aktiwiteite is gekies om die koste van die kamp so laag as moontlik te hou. Reeds bestaande hindernisse, asook blote natuurlike elemente soos die bos en die berg is gebruik. Die aktiwiteite het gevarieer van gewone speletjies (derdemannetjie), span speletjies (jag die vlag), en uitdagings (bergstap in die aand) tot spanbou (hindernisse). Al die aktiwiteite verlang vaardighede soos kommunikasie, samewerking, vertroue, konflik-hantering, probleemoplossing en leierskap om interpersoonlike asook intrapersoonlike vaardighede te ontwikkel. Dit sluit konsepte soos selfkonsep, spiritualiteit, selfvertroue en bekwaamheid in (Meyer & Wenger, 1998; Priest 1990).

Die instruksors is gekies op grond van hul betrokkenheid by avontuuraktiwiteite. Die program is aan hulle verskaf en die navorser (met baie ondervinding van avontuurkampe in Suid-Afrika sowel as in die Verenigde State van Amerika) het gevra dat daar nie te veel klem op die selfkonsep geplaas moet word nie, sodat die effek van 'n kort

avontuurervaring bepaal kon word. Daar was wel soms aan die einde van 'n aktiwiteit terugvoer verkry om te bepaal wat die aktiwiteit vir hulle beteken het.

VRYDAG

Die kinders het die *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* onmiddelik voor die aanvang van die aktiwiteite voltooi. Hulle het daarna opdrag gekry om 'n groot tent op te slaan. Nadat die tent opgeslaan is, is die vuur aangesteek en die kinders het opvoerings uitgevoer terwyl die kos gaargemaak is.

Na aandete het hulle hul slaapgoed bymekaar gemaak en gereed gemaak vir lanternbekruip. Die aktiwiteit is baie geniet en die kinders is nog 'n kans gebied om dit te speel. Hulle het koffie gekry en daarna het hulle 'n plek tussen die bosse gesoek om te slaap.

SATERDAG

Die kinders was reeds vroeg wakker en die roete van die lanternbekruip is met hulle gestap sodat hulle kon sien waar hulle orals die vorige nag beweeg het. Na ontbyt is daar na die Assegaaibosreservaat se tuine beweeg om speletjies te speel en aan groepsaktiwiteite deel te neem.

Die kinders is na middagete in twee groepe verdeel om "jag die vlag" te speel. Hulle het egter eers die geleentheid gekry om hulself te gaan kamoefleer en weg te kruip sodat die instrukteurs hulle moes soek. Die aktiwiteit is gevolg deur aandete. Hulle moes na

aandete hul slaapgoed pak vir die stap teen die berg uit om in 'n grot te gaan slaap. Dit was vir hulle baie uitputtend gewees en hulle het onmiddellik daarna gaan slaap.

SONDAG

Die kinders was verbaas om te sien dat hulle so hoog die berg uit was. Hulle was trots daarop dat hulle daarin geslaag het om al die bagasie teen die berg uit te dra. Nadat hulle van die bergstaptog teruggekeer het, is ontbyt en die hindernisse aangepak. Die groep is weer in twee gedeeltes en elke groep het 'n hindernis gehad om te oorbrug. Daar was geen tydsbeperking nie. Die groepe het gewissel na die eerste rondte. Die laaste hindernis het hulle saam gedoen. Die kamp is na aandete opgeruim en hulle het weer die *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* voltooi. Hulle is daarna huis toe.

('n Volledige uiteensetting van die kampe kan in Bylaes 7 en 8 gevind word.)

HOOFTUK SES

RESULTATE

INLEIDING

Die doel van die studie was om te bepaal of 'n avontuurprogram 'n impak op die selfkonsep van die kind het. Die impak is gemeet deur die *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* voor, direk na, 'n week en 'n maand na die avontuurervaring te voltooi. Die resultate word vervolgens bespreek.

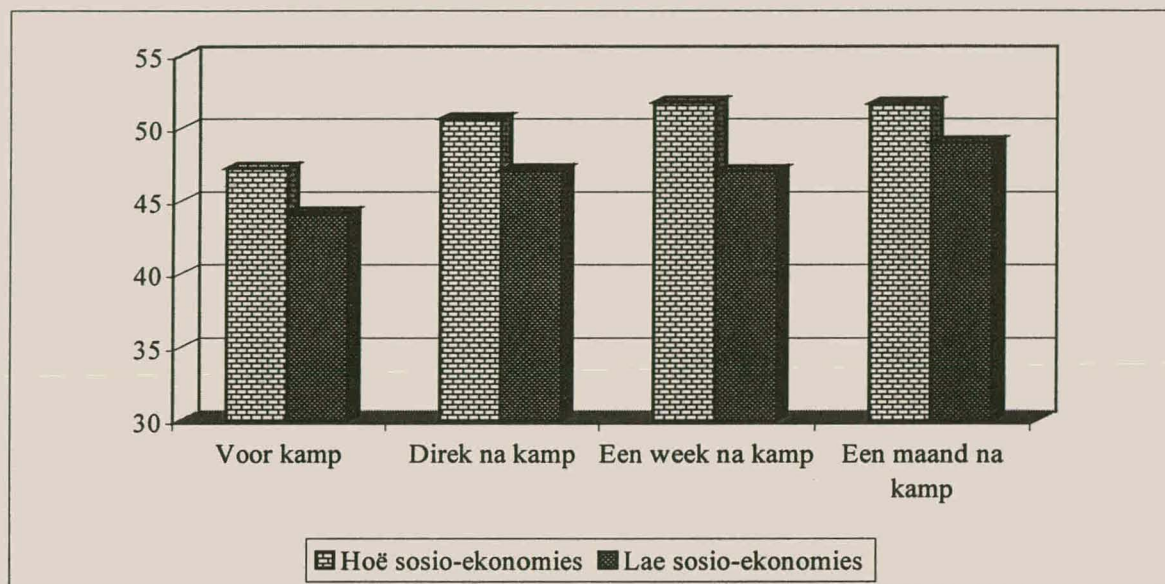
VERWERKING VAN DIE VRAELYS

Die data is verwerk met behulp van die *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*. Daar is gebruik gemaak van beskrywende statistiek en t-toetse vir afhanklike groepe (voor- en na-vergelykings) en onafhanklike groepe (tussen-groep-vergelykings).

SELFKONSEP VOOR EN NA DIE AVONTUURERVARING

Die lae sosio-ekonomiese (LSE) en die hoë sosio-ekonomiese (HSE) groep seuns het nie ten opsigte van hul totale telling voor die aanvang van die onderskeie kampe beduidend van mekaar verskil nie. Hieruit kan dus afgelei word dat daar nie 'n beduidende verskil in die selfkonsep van die HSE en LSE groep seuns was nie. Hong (1982) het gevind dat daar tussen kinders uit hoë en lae sosio-ekonomiese omgewings nie 'n beduidende verskil in die selfkonsep is nie.

Figuur 1 toon die totaletellings van die hoë sosio-ekonomiese en die lae sosio-ekonomiese groepe wat by verskillende toetsgeleenthede voltooi is.



Figuur 1. Totaletellings by verskillende toetsgeleenthede

Tabel 3 toon die totaleselfkonsep het na die avontuurervaring by die HSE groep op *die Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* beduidend verbeter ($t_{12} = -2.282$, $p < 0.05$). Daar is een week ($t_{11} = -2.415$, $p < 0.05$) asook een maand ($t_{11} = -2.291$, $p < 0.05$) na die avontuurervaring ook 'n beduidende verbetering.

Die LSE groep toon nie na die avontuurervaring ($t_{19} = -2.074$, $p > 0.05$), een week ($t_{18} = -1.567$, $p > 0.05$) of een maand ($t_{11} = -2.098$, $p > 0.05$) na die avontuurervaring 'n beduidende verbetering nie.

Tabel 3. Verskille in tellings behaal op die *Piers-Harris-vraelys*.

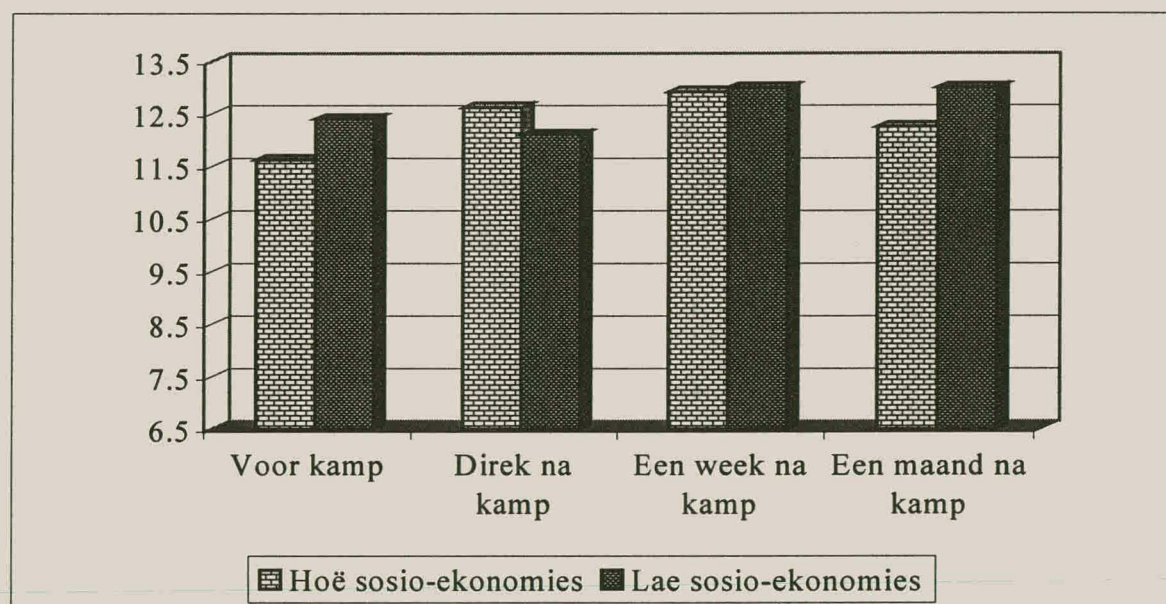
Groep 1 (HSE)			Groep 2 (LSE)		
Toetsgeleenthede			Toetsgeleenthede		
Totaletelling	<i>t</i>	<i>p</i>	Totaletelling	<i>t</i>	<i>p</i>
Vraelys 1 – Vraelys 2	-2.282	.042	Vraelys 1 – Vraelys 2	-2.074	.052
Vraelys 1 – Vraelys 3	-2.415	.034	Vraelys 1 – Vraelys 3	-1.567	.135
Vraelys 1 – Vraelys 4	-2.291	.043	Vraelys 1 – Vraelys 4	-2.098	.060
Gedrag			Gedrag		
Vraelys 1 – Vraelys 2	-1.975	.072	Vraelys 1 – Vraelys 2	0.632	.541
Vraelys 1 – Vraelys 3	-1.830	.095	Vraelys 1 – Vraelys 3	-0.900	.380
Vraelys 1 – Vraelys 4	-0.655	.526	Vraelys 1 – Vraelys 4	-0.709	.493
Intellektuele en skoolstatus			Intellektuele. en skoolstatus		
Vraelys 1 – Vraelys 2	-2.441	.031	Vraelys 1 – Vraelys 2	-2.734	.013
Vraelys 1 – Vraelys 3	-3.441	.005	Vraelys 1 – Vraelys 3	-1.476	.157
Vraelys 1 – Vraelys 4	-3.162	.009	Vraelys 1 – Vraelys 4	-0.935	.370
Fisieke voorkoms en eienskappe			Fisieke voorkoms en eienskappe		
Vraelys 1 – Vraelys 2	-2.856	.014	Vraelys 1 – Vraelys 2	-3.065	.006
Vraelys 1 – Vraelys 3	-3.804	.003	Vraelys 1 – Vraelys 3	-0.567	.578
Vraelys 1 – Vraelys 4	-1.650	.127	Vraelys 1 – Vraelys 4	-1.562	.147
Spanning			Spanning		
Vraelys 1 – Vraelys 2	-0.507	.621	Vraelys 1 – Vraelys 2	-2.238	.037
Vraelys 1 – Vraelys 3	-2.421	.034	Vraelys 1 – Vraelys 3	-1.732	.100
Vraelys 1 – Vraelys 4	-3.000	.012	Vraelys 1 – Vraelys 4	-1.776	.103
Gewildheid			Gewildheid		
Vraelys 1 – Vraelys 2	-0.898	.387	Vraelys 1 – Vraelys 2	-0.960	.349
Vraelys 1 – Vraelys 3	-2.278	.044	Vraelys 1 – Vraelys 3	-0.443	.663
Vraelys 1 – Vraelys 4	-0.442	.667	Vraelys 1 – Vraelys 4	-2.068	.063
Geluk en Bevrediging			Geluk en Bevrediging		
Vraelys 1 – Vraelys 2	-0.379	.711	Vraelys 1 – Vraelys 2	-2.152	.044
Vraelys 2 – Vraelys 3	-1.865	.089	Vraelys 2 – Vraelys 3	-1.210	.242
Vraelys 3 – Vraelys 4	-1.076	.305	Vraelys 3 – Vraelys 4	-2.862	.015

- Vraelys 1 - Voor die kamp
- Vraelys 2 - Direk na die kamp
- Vraelys 3 - Een week na die kamp
- Vraelys 4 - Een maand na die kamp

VERANDERINGE IN DIMENSIES VAN SELFKONSEP NA DIE AVONTUURERVARING

Gedrag

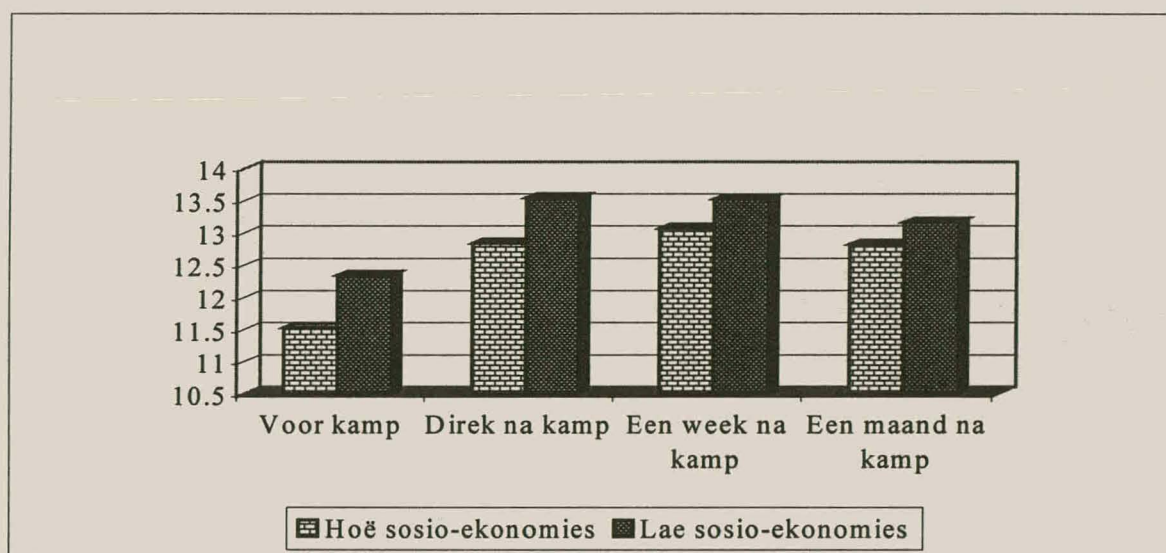
Die hoë sosio-ekonomiese ($t_{12} = -1.975$, $p > 0.05$) en die lae sosio ekonomiese ($t_{19} = 0.632$, $p > 0.05$) groep seuns het geen beduidende verbetering direk na die avontuurervaring in die gedragsdimensie getoon nie. Daar was ook nie 'n beduidende verandering een week na die avontuurervaring asook een maand na die avontuurervaring nie. Figuur 2 toon die gedragtellings by verskillende toetsgeleenthede.



Figuur 2. Gedragtellings by verskillende toetsgeleenthede

Intellektuele en Skoolstatus

Beide die HSE ($t_{12} = -2.441$, $p < 0.05$) groep en die LSE ($t_{19} = -2.734$, $p < 0.05$) groep het direk na die avontuurervaring 'n beduidende verbetering getoon. Die HSE groep toon na een week ($t_{11} = -3.441$, $p < 0.05$) en een maand ($t_{11} = -3.162$, $p < 0.05$) ook 'n beduidende verbetering. Die LSE groep toon na een week ($t_{18} = -1.476$, $p > 0.05$) en een maand ($t_{11} = -0.935$, $p > 0.05$) geen verbetering nie.



Figuur 3. Intellektuele- en skoolstatustellings by verskillende toetsgeleenthede

Fisieke voorkoms en eienskappe

Die HSE ($t_{12} = -2.856$, $p < 0.05$) en die LSE ($t_{19} = -3.065$, $p < 0.05$) groep seuns het 'n beduidende verbetering ten opsigte van hul fisieke voorkoms en eienskappe direk na die avontuurervaring getoon. Die HSE ($t_{11} = -3.804$, $p < 0.05$) groep het een week na die avontuurervaring ook 'n beduidende verbetering getoon. Die LSE groep toon na een

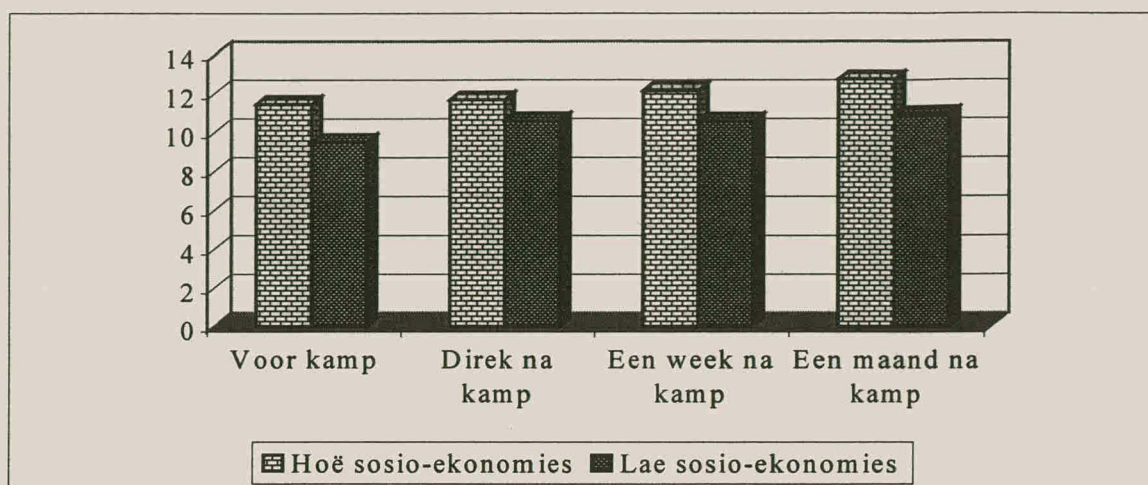
week ($t_{18} = -0.567$, $p > 0.05$) en een maand ($t_{11} = -1.562$, $p > 0.05$) geen beduidende verbetering nie.



Figuur 4. Fisieke voorkoms- en eienskappetellings by verskillende toetsgeleenthede

Spanning

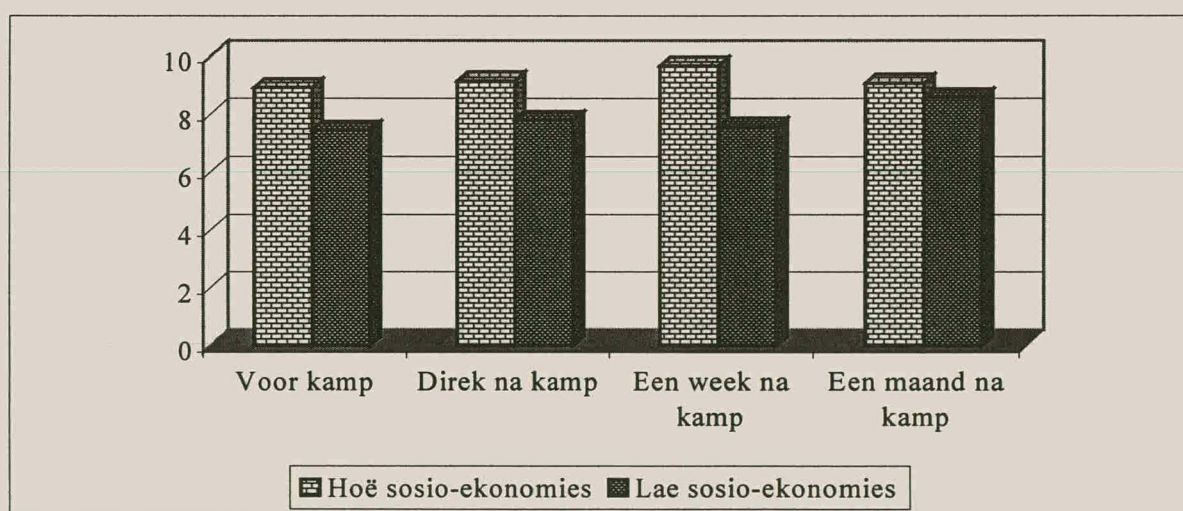
Daar is direk na die avontuurervaring in hierdie dimensie by die LSE ($t_{19} = -2.238$, $p < 0.05$) groep seuns 'n beduidende verandering, maar geen by die HSE ($t_{12} = -0.507$, $p > 0.05$) groep seuns nie. Na een week ($t_{11} = -2.421$, $p < 0.05$) en een maand ($t_{11} = -3.000$, $p < 0.05$) toon die HSE 'n beduidende verbetering teenoor die LSE groep wat geen verbetering na een week ($t_{18} = -1.732$, $p > 0.05$) en een maand ($t_{11} = -1.776$, $p > 0.05$) toon nie.



Figuur 5. Spanningtellings by verskillende toetsgeleenthede

Gewildheid

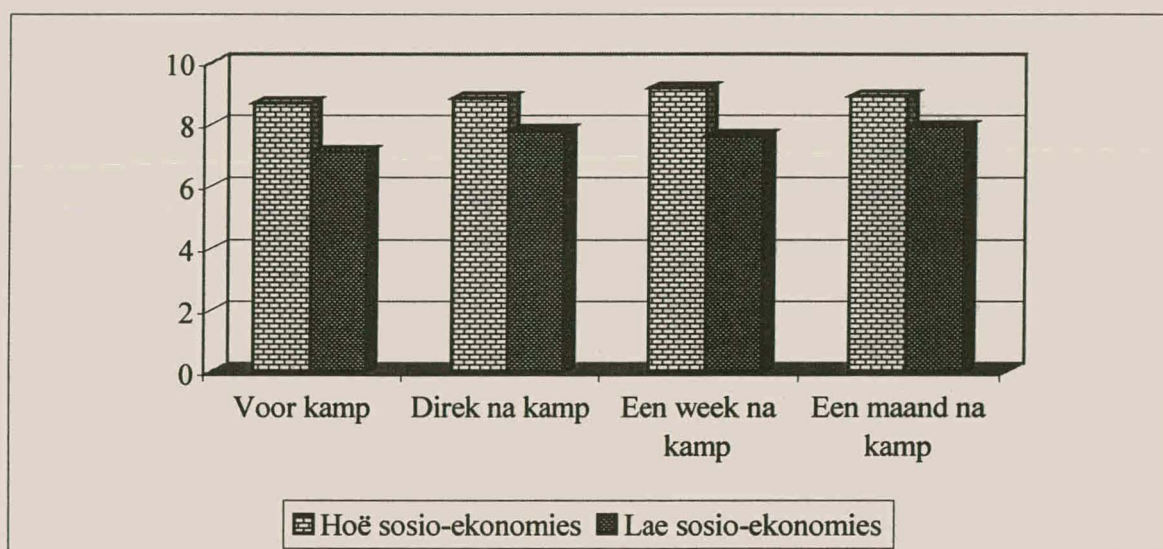
Daar is geen verbetering in hierdie dimensie by beide die HSE ($t_{12} = -0.898$, $p > 0.05$) en die LSE ($t_{19} = -0.960$, $p > 0.05$) groepe direk na die avontuurervaring nie. Slegs die HSE groep seuns toon na een week ($t_{11} = -2.278$, $p < 0.05$) in dié dimensie 'n beduidende verbetering.



Figuur 6. Gewildheidtellings by verskillende toetsgeleenthede

Geluk en bevrediging

Hier is direk na die avontuurervaring in hierdie dimensie by die LSE ($t_{19} = -2.152$, $p < 0.05$) groep seuns 'n beduidende verbetering, maar geen by HSE ($t_{12} = -0.379$, $p > 0.05$) groep seuns nie. Die LSE ($t_{11} = -2.862$, $p < 0.05$) toon egter weer na een maand 'n beduidende verbetering.



Figuur 7. Geluk- en bevredigingtellings op verskillende toetsgeleenthede

HOOFSTUK SEWE

GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

INLEIDING

Avontuur is reeds al 'n geruime tyd 'n middel wat gebruik word om verandering in die gemoedstoestand en selfkonsep by persone met 'n lae eiewaarde en selfbeeld teweeg te bring (Bakkes, 1995; Baumgardner et al., 1989; Hammit, 1980; Luckner & Nadler, 1995).

Daar is verskillende programme met 'n verskeidenheid van aktiwiteite wat aangepak word, byvoorbeeld rotsklim, abseil, grotkruip, hindernisbane, hoë toubane, boogskiet, voetslaan ensovoorts om die veranderinge teweeg te bring (Bakkes, 1995; Baumeister & Tice 1985; Luckner & Nadler, 1995). Die programme behels aktiwiteite wat fisieke en sielkundige eise aan die deelnemers stel. Die programme geskied binne 'n raamwerk van veiligheid en moedig interpersoonlike en intrapersoonlike groei aan (Luckner & Nadler, 1995).

Wright (1983), asook Pommier en Witt (1995) het in hul studies met kampe wat langer as twee weke duur, gevind dat die effek op die selfkonsep vir 'n baie lang tyd nog blywend was. Hattie et al. (1997) noem dat kampe wat 'n effek het op die selfkonsep van die kind gewoonlik tussen twee en vier weke duur.

Daar is egter in die literatuur geen verwysing na die verskil tussen hoë en lae sosio-ekonomiese kinders en die invloed van avontuur op die selfkonsep nie. Wat wel voorkom is verwysings na probleemkinders wat aan programme van meer as twee weke deelneem en die invloed daarvan op hul selfkonsep. Dié kinders kom wel gewoonlik uit lae sosio-ekonomiese agtergronde (Gass, 1993; Hattie, 1997).

Daar is met die aanbieding van die avontuurervaring glad nie klem gelê op die ontwikkeling van die selfkonsep nie. Die kinders het die naweek beskou as 'n gratis avontuurkamp wat hulle kon geniet. Die naweek se program is nooit aan die kinders bekend gemaak nie. Dit ondersteun Johnson (1992) se beskouing van avontuur as 'n betreding van die onbekende.

Die doel van die ondersoek is om te bepaal wat die impak van 'n kort avontuurervaring op die selfkonsep van kinders uit 'n lae en 'n hoë sosio-ekonomiese agtergrond is. Sodoende wil die navorser ook vasstel watter rol sosio-ekonomiese faktore op die ontwikkeling van die selfkonsep het.

Die navorser het die volgende hipoteses getoets:

- 'n Kort (naweek) avontuurervaring sal 'n positiewe invloed op die selfkonsep van seuns uit beide hoë en lae sosio-ekonomiese agtergronde hê.
- 'n Kort (naweek) avontuurervaring sal 'n groter positiewe uitwerking op die selfkonsep van seuns uit 'n lae sosio-ekonomiese agtergrond as op seuns uit 'n hoë sosio-ekonomiese agtergrond hê.

DEMOGRAFIESE EIENSKAPPE

Die seuns is in twee groepe verdeel. Die lae sosio-ekonomiese groep, bestaande uit bruin kinders van Mitchell's Plain en die hoë sosio-ekonomiese groep, bestaande uit blanke kinders van Stellenbosch.

SELFKONSEP VOOR DEELNAME AAN DIE AVONTUURKAMP

Die toaletelling van beide groepe was volgens die *Piers-Harris skaal* normaal voor die aanvang van die avontuurervaring met geen beduidende verskil in die toaletelling nie ($t_{31} = 1.059$, $p > 0.05$). Tellings tussen 37 en 50 is 'n aanduiding dat die selfkonsep normaal is (Piers, 1984).

SELFKONSEP NA DEELNAME AAN DIE AVONTUURKAMP

Die kinders het die *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale-vraelyste* weer direk na afloop van die avontuurervaring voltooi. Die hoë sosio-ekonomiese groep het 'n beduidende verbetering direk na die avontuurervaring getoon. Die verbetering was na een week en een maand na die avontuurervaring steeds beduidend. 'n Kort avontuurervaring het dus wel 'n invloed op die selfkonsep van hoë sosio-ekonomiese kinders gehad.

Die lae sosio-ekonomiese groep het glad nie beduidend verbeter nie. Die impak van die kort avontuurervaring het by die verskillende toetsgeleenthede op die LSE groep geen effek in die totaleselfkonsep getoon nie. Hoewel 'n kort avontuurervaring geen

beduidende invloed op die selfkonsep van lae sosio-ekonomiese kinders gehad het nie, was daar egter 'n verbetering ten opsigte van enkele dimensies van die selfkonsep.

Hieruit kan twee afleidings gemaak word:

- 'n Kort avontuurprogram het 'n beduidende invloed op die selfkonsep van die hoë sosio-ekonomiese kinders en weinig invloed op die selfkonsep van die lae sosio-ekonomiese kinders.
- Sosio-ekonomiese faktore tydens 'n kort avontuurervaring het 'n invloed op die selfkonsep.

Die omgekeerde van die navorser se hipotese ('n kort [naweek] avontuurervaring sal 'n groter positiewe uitwerking op die selfkonsep van seuns uit 'n lae sosio-ekonomiese agtergrond as by seuns uit 'n hoë sosio-ekonomiese agtergrond hê) het dus voorgekom. Die navorsing het verder getoon dat die selfkonsep van seuns tot 'n maand na die avontuurervaring steeds beduidend beter was. 'n Kort avontuurervaring het dus die potensiaal om die selfkonsep van 'n kind te verander.

Hoekom het die hoë sosio-ekonomiese groep 'n beduidende verbetering getoon en die lae sosio-ekonomiese groep nie? Watter faktore het hier 'n rol gespeel, aangesien daar nie 'n beduidende verskil in die selfkonsep van die twee groepe voor die aanvang van die avontuurervaring was nie?

Beide groepe is aan dieselfde program onderwerp. Dit is redelik om aan te neem dat die hoë sosio-ekonomiese kinders baie meer geleenthede kry om aan sulke aktiwiteite deel te neem en dat die program nie so 'n groot impak op hulle selfkonsep sou hê nie. Lae sosio-ekonomiese kinders kry (indien ooit) baie min geleenthede om aan sulke aktiwiteite deel te neem en daarom is dit redelik om aan te neem dat die impak groter sou gewees het. Die resultate wat verkry is, is moontlik 'n aanduiding dat daar veranderlikes is wat 'n rol in die verandering in die selfkonsep by hoë en lae sosio-ekonomiese kinders speel.

Die hoë sosio-ekonomiese kinders het die stap teen die berg as baie meer uitputtend as die lae sosio-ekonomiese kinders beleef. Hulle het baie gouer begin kla en wou omtrent halfpad na die grot, waar hulle die aand geslaap het, sommerkoud teen die hang van die berg slaap. Van die seuns het gehuil omdat hulle gevoel het hulle kan nie verder stap nie. Hulle was egter die eerstes die volgende oggend wat daarop gelet het dat hulle die hele pad teen die steil berg met hul beddegoed uitgestap het. Die lae sosio-ekonomiese kinders het omtrent glad nie gekla nie. Hulle wou net weet wanneer hulle by die grot gaan wees.

Hieruit blyk dit dat die fisieke uitdaging vir die hoë sosio-ekonomiese kinders baie groter was as wat dit vir die lae sosio-ekonomiese groep was en dat die sukses wat daarmee gepaard gegaan het meer waarde vir die hoë sosio-ekonomiese kinders gehad het. Volgens Priest (1990) kan 'n deelnemer wat vir die eerste keer aan 'n aktiwiteit deelneem se *waarneembare bevoegdheid* baie onakkuraat wees. Die hoë sosio-ekonomiese kinders het dalk gedink hulle het iets vermag wat baie min kan regkry, omdat hulle so swaar

gekry het. Vir die lae sosio-ekonomiese kinders wat in baie minder weelde en gemak lewe, was die *waarneembare bevoegdheid* vir hulle moontlik iets wat alledaags was – om swaar te kry. Le Roux (1993) verwys na die negatiewe sosiale, ekonomiese en politiese invloede wat die lae sosio-ekonomiese kinders se familielewe en opvoeding beïnvloed en ondermyn.

- Sosiale invloede soos gebroke gesinne, bendes, geweld, drank en dwelmmisbruik.
- Ekonomiese faktore soos lae inkomste, gevaarlike woongebiede en geleenthede.
- Politiese faktore soos die regering van die dag en gelyke geleenthede.

Daarom kon die ervaring vir die hoë sosio-ekonomiese kinders meer waarde as vir die lae sosio-ekonomiese kinders gehad het.

DIMENSIES VOOR DEELNAME AAN DIE AVONTUURKAMP

Voor die aanvang van die avontuurervaring was daar geen beduidende verskil tussen die groepe se tellings in die verskillende dimensies nie. Daar kan dus afgelei word dat die twee groepe kinders ten opsigte van hul selfkonsep nie veel van mekaar verskil het nie. Alhoewel die dimensies nie die beste aanduiding is vir die verandering in die selfkonsep nie, word die verskillende dimensies vervolgens bespreek.

DIMENSIES NA DEELNAME AAN DIE AVONTUURKAMP

Die totaletelling is die beste aanduiding vir die selfkonsep volgens Piers (1984), alhoewel die selfkonsep uit verskeie dimensies bestaan. Die dimensies vorm saam dus die

selfkonsep. Die selfkonsep is om dié rede baie kompleks. Té veel klem moet dus nie op die enkele dimensies geplaas word nie. Eksterne faktore kan 'n rol speel in sekere aspekte van die dimensies. Die belewing van die avontuurervaring kan in sekere dimensies van persoon tot persoon verskil. Dit kan wees dat sekere dimensies van die selfkonsep laag toets as gevolg van 'n realisties-negatiewe selfkonsep van die self (Raath & Jacobs, 1990). Vervolgens word die dimensies bespreek.

Gedrag

Tussen die twee groepe was daar geen beduidende verskil voor, direk na, 'n week of self 'n maand na die avontuurervaring nie. Dit kan moontlik 'n aanduiding wees dat die kinders by hul huise en skool, al verskil hul sosio-ekonomiese status, min of meer dieselfde optree.

Die 16 items in die dimensie handel grotendeels oor gedrag by die huis en skool. Omdat hulle nie by die huis of die skool was tydens die avontuurervaring nie, is dit verstaanbaar dat daar in dié dimensie dus nie 'n beduidende verbetering was nie.

Intellektuele en skoolstatus

Die 17 items in hierdie dimensie handel oor die kind se intellektuele vermoëns binne en buite skool verband. Die hoë en lae sosio-ekonomiese groepe het beide 'n beduidende verbetering in hierdie dimensie direk na die avontuurervaring getoon. Hulle het ook na een week en een maand 'n beduidende verbetering getoon.

Die avontuurervaring het sekere intellektuele uitdagings aan die kinders gestel waar hulle deur middel van beplanning hindernisse moes oorwin. Uitdagings was van so 'n aard dat hulle onmoontlik gelyk het, maar steeds bereikbaar was. Omdat die kinders in die take wat vir hulle gestel is geslaag het, kon dit 'n positiewe uitwerking op die kinders se selfkonsep, asook hul intellektuele vermoëns, gehad het.

Opvoedkundige sielkundiges beskryf die term 'leer' as 'n verandering in die individu wat deur ondervinding veroorsaak word (Slavin, 1986). Die leerervaring kon aanleiding gegee het tot die verbetering in hierdie dimensie.

Fisieke voorkoms en eienskappe

Hierdie 13 itemdimensie het 'n beduidende verbetering by beide groepe getoon. Die aard van die avontuurervaring was fisiek veeleisend wat miskien in die belangstelling van die kinders geval het. Die take het van maklik tot onmoontlik voorgekom. Beide groepe het egter in al die take wat aan hulle gebied is, geslaag.

Klint (1990) beweer dat William James in 1890 al in sy studies oor die selfkonsep gevind het dat daar 'n verband tussen die mens se selfkonsep en sukses is. Hy het gesê dat 'n persoon se selfkonsep die resultaat van die verhouding tussen prestasie en verwagtinge is.

Die produk van *avontuuroopvoeding* is persoonlike groei en ontwikkeling. Deur in take, wat feitlik onmoontlik lyk, te slaag, leer groepe en individue om die vooropgestelde gedagtes van mislukking op sy te skuif en sukses na te streef. Beperkinge word omgesit

in moontlikhede vir oplossings en hieruit word baie van die self en ander geleer (Baumgardner et al., 1989; Hammit, 1980; Johnson, 1992; Luckner & Nadler, 1995; Meyer & Wenger 1998; Richards & Marsh, 1986; Witman, 1987).

Spanning

Die lae sosio-ekonomiese groep toon die enigste beduidende verbetering direk na die avontuurervaring. Hulle woon in Mitchell's Plein omgewing wat blootgestel is aan baie bendegegeweld en bedrywighede. Verder kan daar nie met baie veiligheid in die aande rondbeweeg word nie. Tydens die avontuurervaring was hulle glad nie blootgestel aan sulke faktore nie. Die kinders kon heel moontlik van hul alledaagse probleme vergeet het.

Die hoë sosio-ekonomiese groep het geen beduidende verbetering na die avontuurervaring getoon nie, maar wel 'n week en 'n maand later. Dit kan heel moontlik aan eksterne faktore soos gebeure by die skool toegeskryf word.

Gewildheid

Daar is geen beduidende verbetering by beide groepe in hierdie dimensie direk na die avontuurervaring nie. Die hoë sosio-ekonomiese groep toon die enigste beduidende verbetering 'n week na die avontuurervaring. Dit kan heel moontlik aan eksterne faktore soos gebeure by die skool toegeskryf word. Die feit dat die kinders mekaar geken het en reeds vooropgestelde idees van mekaar gehad het kon ook aanleiding gegee het dat die dimensie nie verbeter het nie.

Geluk en bevrediging

Die lae sosio-ekonomiese groep toon direk na die avontuurervaring die enigste verbetering in hierdie dimensie. Die hoë sosio-ekonomiese groep toon geen verbetering in dié dimensie nie.

Die lae sosio-ekonomiese kinders het die kamp baie geniet en wou langer bly. Alhoewel daar nie 'n beduidende verbetering in die selfkonsep voorgekom het nie, het hierdie dimensie 'n beduidende verbetering getoon.

Die kinders is uit hul sosio-ekonomiese en sosio-sosiale omgewing geneem en in 'n omgewing geplaas waar dit geen rol speel nie. Almal is oor dieselfde kam geskeer. Hulle kon dus van hul alledaagse probleme vergeet en hul nie bekommer oor die omstandighede by die huis nie, wat moontlik die verbetering in dié dimensie meegebring het.

Die hoë sosio-ekonomiese kinders wat geen verbetering in hierdie dimensie na die avontuurervaring getoon het nie, is dalk reeds baie gelukkig met die sosio-ekonomiese en sosio-sosiale omgewing waarin hulle elke dag beweeg. Daarom is daar in dié dimensie geen verbetering nie.

TEKORTKOMINGE VAN DIE STUDIE

Die aanbieders van die program het nie doelbewus klem gelê op die ontwikkeling van die selfkonsep nie. Indien die program dalk meer op die selfkonsep gemik was kon die resultate anders gewees het. Die feit dat die hoë sosio-ekonomiese groep kinders wel

beduidend verbeter het, toon dat 'n kort avontuurervaring met die klem op die selfkonsep die potensiaal het om effektief in die ontwikkeling van die selfkonsep 'n rol te speel.

Die naweekprogram is nie aan die kinders voor die tyd bekend gemaak nie en al die aktiwiteite is eers bekend gemaak net voor 'n aktiwiteit begin. Johnson (1993) sê egter dat vir enige aktiwiteit om as *avontuur* te kwalifiseer moet die uitkoms onseker wees.

Die aanbieders het geen uitgawes vir die aktiwiteite wat aangebied is aangegaan nie. Die doel hiervan was om te toon dat avontuur geskep kan word uit die natuurlike omgewing. Verder is van die bestaande hindernisse wat groot en moeilik was, gebruik gemaak. Die voltooiing van die aktiwiteite het baie tyd in beslag geneem. Meer kleiner hindernisse moes dalk ingesluit gewees het. Dit sou beteken het dat die kinders aan meer faktore soos kommunikasie, samewerking, vertroue, konflikhantering, probleemoplossing en leierskap blootgestel was. Die voorafgenoemde faktore is alles faktore wat aanleiding gee tot die ontwikkeling van, onder andere, die selfkonsep en dimensies daarvan (Priest, 1990).

Die lae sosio-ekonomiese groep was groter as die hoë sosio-ekonomiese groep (20 teenoor 13). Daarom kon die hoë sosio-ekonomiese groep meer individuele aandag as die lae sosio-ekonomiese groep geniet. Dit kon moontlik tot die verbetering in die selfkonsep by die hoë sosio-ekonomiese groep bygedra het. Indien die lae sosio-ekonomiese groep kleiner was sou dit aangesluit het by Hattie et al. (1997) se aanbeveling dat groepe tydens programme uit minder as 16 lede moet bestaan.

AANBEVELINGS VIR VERDERE STUDIE

In hierdie studie is die hoë sosio-ekonomiese en lae sosio-ekonomiese kinders van mekaar geskei en twee afsonderlike kampe is aangebied. Die twee groepe kan saam geplaas of gemeng word.

Die effek wat die twee groepe op mekaar het kan dan bepaal word. Die blootstelling van die lae sosio-ekonomiese kinders aan die hoë sosio-ekonomiese kinders kan dalk 'n effek op die selfkonsep van beide groepe hê.

Tydens die avontuurervaring is daar geen klem op die selfkonsep of die ontwikkeling daarvan gelê nie. Slegs die invloed van die avontuurervaring op die selfkonsep is bepaal. 'n Kort avontuurervaring met die klem op die ontwikkeling van die selfkonsep sal moontlik meer positiewe resultate vir beide groepe seuns toon.

Aktiwiteite vir lae sosio-ekonomiese kinders kan meer uitdagend en uitputtend wees, aangesien dit blyk uit die stap teen die berg dat hulle tolleransievermoë hoër is as dié van hoë sosio-ekonomiese kinders. Daar moet in gedagte gehou word dat die meeste hoë sosio-ekonomiese kinders in die studie gewoonlik deur hul ouers vervoer word teenoor die lae sosio-ekonomiese kinders wat moet stap – dikwels baie ver.

Die ontwikkeling van 'n intervensie of program wat sal help om die impak op die selfkonsep te help versterk nadat die avontuurervaring voltooi is, word aanbeveel. Dit

kan daartoe bydrae dat so 'n avontuurervaring 'n blywende effek op die selfkonsep van kinders het.

VERWYSINGS

- ACKERMANN, C.J. (1993). *Identiteitsontwikkeling tydens adolessensie: 'n opvoedkundige sielkundige studie*. Ongepubliseerde Doktorale proefskrif. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- ATKINSON, G. (1990). Outdoor recreation's contribution to environmental attitudes. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, **61**(4): 46-48.
- ATWATER, E. (1983). *Psychology of adjustment: personal growth in a changing world*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BACON, S.B. & KIMBALL, R.O. (1993). The wilderness challenge model. In M.A. Gass (Ed.). *Adventure therapy: Therapeutic applications of adventure programming* (pp. 11-41). Dubuque, IO: Kendall/Hunt.
- BAKKES, D.F. (1995). *Die invloed van geselekteerde avontuuraktiwiteite op gemoedstoestand en selfagting*. M. in Menslike Bewegingskunde-tesis. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- BAUMEISTER, R.F. & TICE, D.M. (1985). Self-esteem responses to success and failure: Subsequent performance and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **53**(3): 450-467.
- BAUMGARDNER, A.H.; KAUFMAN, C.M. & LEVY, P.E. (1989). Regulating affect interpersonality: When low esteem leads to greater enhancement. *Journal of Personality and Psychology*, **56**(6): 907-921.
- BOSMAN, J.P. (1986) *Die invloed van groepsterapie op groepskohesie, selfontsluiting en die selfkonsep*. Ongepubliseerde M. Ed-verhandeling. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

BOUMA, R.G. (1991). *Aspekte van die selfkonsep van die meisie in die kindersorgskool*. Ongepubliseerde M.A. Tesis. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

BURNS, R.B. (1979). *The self-concept*. London: Longman.

BURNS, R.B. (1982a). *Self-concept development and education*. Dorset: Dorset Press.

BURNS, R.B. (1982b). *Self-concept development and education*. Eastbourne, East Sussex: Holt, Rinehart & Winston.

CAMPHER, R.P. (1993). Die psigiese self as die werklike kern van die selfkonsep. *Die Unie*, 89(4): 112-115.

CHRISTENSEN, L.B. (1985). *Experimental Methodology*. Newton, MASS: Allyn and Bacon.

EISENSTADT, D & LEIPPE, M.R. (1994). The self-comparison process and self-discrepant feedback: consequences of learning you are what you thought you were not. *Journal of Personality and Social Psychology*. 67(4): 611-612.

EWERT, A. (1985). Why people climb: The relationship of participant motives and experience level to mountaineering. *Journal of Leisure Research*. 17(3): 241-250.

EWERT, A. (1986). Outdoor adventure activity programs. A new dimension. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 57(5): 56-57, 60.

EWERT, A. (1990). Research update: Revisiting the concept of self-esteem through outdoor experiential activities. *Journal of Experiential Education*, 13(2): 51- 59.

FOX, K.R. (1997). *The Physical Self*. Champaign, IL: Human Kinetics.

GASS, M.A. (1993). *Adventure Therapy: Therapeutic applications of adventure programming*. Dubuque, IO: Kendall/Hunt.

GERGEN, K.J. (1971). *The concept of self*. New York: Holt, Reinhart & Winston.

GREAF, R.; CSIKSZENTMIHALYI, M. & GIANINNO, S.M. (1983). Measuring intrinsic motivation in everyday life. *Leisure Studies*, 2: 155-168.

HAMMIT, W.E. (1980). Outdoor recreation: Is it a multi-phase experience? *Journal of Leisure Research*, 12(2): 107-115.

HANSEN, J.C. & MAYNARD, P.E. (1973). *Youth: Self-concept and behaviour*. Columbus, OH: Charles E Merrill.

HATFIELD, B.D., VACCARO, P. & BENEDICT, G.J. (1985). Self-concept responses of children to participation in an eight-week precision jump-rope program. *Perceptual and Motor Skills*, 61(2): 1275-1279.

HATTIE, J., MARSH, H.W., NEILL, J.T. & RICHARDS, G.E. (1997). Adventure education and Outward Bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, 67(1): 43-87.

HONG, S-M. (1982). Self-concepts of Korean High School students as related to socio-economic status. *Psychological Reports*, 50(1): 15-18.

HORROCKS, J. & JACKSON, D. (1971). *Self and role: a theory of self-process and role behaviour*. New York: Houghton Mifflin.

HULL, R.B. (1990). Mood as a product of leisure: Causes and consequences. *Journal of Leisure Research*, 22(2): 99-111.

HUNTER, I.R. (1987). The impact of an outdoor rehabilitation program for adjudicated juveniles. *Therapeutic Recreational Journal*. 21(3): 30 – 43.

ISO-AHOLA, S.E., GRAEFE, A.R. & LA VERDE, D. (1988). Perceived competence as a mediator of the relationship between high risk sports participation and self-esteem. *Journal of Leisure Research*. 21(1): 32 – 39.

JOHNSON, J.A. (1992). Adventure therapy: The ropes-wilderness connection. *Therapeutic Recreation Journal*, 26(3): 17-26.

KLINT, K. A. (1990). New directions for inquiry into self-concept and adventure experiences. In S. Priest & J.C. Miles (Eds.). *Adventure Education* (pp. 163 – 172). State College, PA: Venture.

KRAFT, R.J. (1990). Experiential learning. In S. Priest & J.C. Miles (Eds). *Adventure Education* (pp. 175 – 184). State College, PA: Venture.

LEFRANÇOIS, G.R. (1993). *The Lifespan*. Belmont, CA: Wadsworth.

LE ROUX, J. (1993). *The black child in crisis: A socio-educational perspective*. Pretoria: J.L. van Schaik.

LIEBERT, R.M. & SPIEGLER, M.D. (1994). *Personality: Strategies and issues*. Belmont, CA: Wadsworth.

LUCKNER, J.L. & NADLER, R.S. (1995). Processing adventure experiences: It's the story that counts. *Therapeutic Recreation Journal*, 29(3): 175-183.

MALTZ, M. (1969). *Psycho-cybernetics*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

MARSH, H.W. & RICHARDS, G. (1986). *The Outward Bound bridging course for low-achieving high school males: Effect on academic achievement and multidimensional self-concepts*. Unpublished manuscript. The University of Sydney, Australia.

McDONALD, R.G. Jr. & HOWE, C.Z. (1989). Challenge/Initiative recreation programs as a treatment for low self-concept children. *Journal of Leisure Research*, **21**(3): 242-253.

MEYER, B.B. & WENGER, M.S. (1998). Athletes and adventure education: An empirical investigation. *International Journal of Sport Psychology*. **29**(3): 243-266.

MILES, J.C. (1978). The value of high adventure activities. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, **49**(4): 50 -51.

MILES, J.M. (1993). Wilderness as a healing place. In M.A. Gass (Ed.), *Adventure therapy: Therapeutic applications of adventure* (pp. 43 56). Dubuque, IO: Kendall/Hunt.

MÖLLER, A.T. (1993). *Perspektiewe oor persoonlikheid*. Pietermaritzburg: Interpak.

MURPHY, E.J. (1976). Selfconcept changes in low socio-economic children as a function of decentralized, residential camping experiences. *Dissertation Abstracts International*. **37**(6-A): 3526.

OOSTERWEGEL, A. & OPPENHEIMER, L. (1993). *The self-esteem: Development changes between and within self-concepts*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

PIERS, E. V. (1984). *Piers-Harris children's self-concept scale. Revised Manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.

POMMIER, J.H. & WITT, P.A. (1995). Evaluation of an Outward Bound School plus family training program for the juvenile status offender. *Therapeutic Recreational Journal*, 29(2): 86- 103.

PRIEST, S. (1990). The semantics of Adventure Education. In S. Priest & J.C. Miles (Eds.). *Adventure Education* (pp. 113 – 118). State College, PA: Venture.

PRIEST, S. & MILES, J.C. (1990). *Adventure Education*. State College, PA: Venture Publishing.

PROUTY, D. (1990). Project Adventure: A brief history. In S. Priest & J.C. Miles (Eds.). *Adventure Education* (pp. 97 – 110). State College, PA: Venture.

RAATH, M.C.G. (1982). *Die rol van die selfkonsep in voorligting aan 'n groep onderwysstudente*. Pretoria: Ongepubliseerde M Ed-verhandeling, Unisa.

RAATH, M.C. & JACOBS, L.J. (1990). *Dinamiek van die selfkonsep*. Pretoria: Academica

ROLAND, C.C., SUMMERS, S., FRIEDMAN, M.J., BARTON, G.M. & MCCARTHY, K. (1987). Creation of an experiential challenge program. *Therapeutic Recreational Journal*, 21(2): 54- 63.

SHIVERS, J.S. (1971). *Camping, administration, counselling, programming*. New York: Meridith Corporation.

SLAVIN, R.E. (1986). *Educational psychology: Theory into practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

STEFFENHAGEN, R.A. (1990). *Self-esteem therapy*. New York: Preager.

STEYN, G.M. (1994). How do inviting schools enhance the self-concept of learners. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 34(1): 52-63.

VAN RENSBURG, C.J.J., KILIAN, C.J.G. & LANDMAN, W.A. (1979). *Fundamenteel-pedagogiese begripsverklarings – 'n inleidende oriëntering*. Pretoria: N.G. Boekhandel.

VREY, J.D. (1974). *Selfkonsep en die verband daarvan met persoonlikheidsorganisasie en kognitiewe struktuur*. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

WELLS, L.E. & MARWELL, G. (1976). *Self-esteem: Its conceptualisation and measurement*. Beverly Hills, CA: Sage.

WITMAN, J.P. (1997). Development of co-operation and trust with adolescents in treatment. *Therapeutic Recreation Journal*, 21(3): 22-29.

WRIGHT, A.N. (1983). Therapeutic potential of the Outward Bound process: An evaluation of a treatment program for juvenile delinquents. *Therapeutic Recreation Journal*, 17(2): 33-42.

ZIMMERMAN, M.A., COPELAND, L.A., SHOPE, J.T. & DIELMAN, T.E. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(29): 117-141.

ZOOK, L.R. (1986). Outdoor adventure programs build character five ways. *Parks and Recreation*, 21(1): 54-57.

BYLAE 1

Die Piers-Harris Selfkonsepskaal vir Kinders

DIE PIERS-HARRIS SELFKONSEPSKAAL VIR KINDERS

(Ellen V Piers, Ph.D. en Dale B Harris, Ph.D.)

Naam en van _____ Ouderdom _____

Geslag (omkring) Dogter / Seun Datum _____

Standaard _____

Aanwysings

Hier is 'n aantal stellings wat aandui hoe mense oor hulleself voel. Lees elke stelling, en besluit of die stelling beskryf hoe jy oor jouself voel. As dit waar is of meestal waar is, omkring die woord "ja" langs die stelling. As dit onwaar of meestal onwaar is, omkring "nee". Antwoord elke stelling, al is sommige moeilik om oor te besluit. Jy mag nie beide "ja" en "nee" omkring nie.

ONTHOU: Daar is geen regte of verkeerde antwoorde nie. Net jy kan vir ons sê hoe jy werklik oor jouself voel.

Totaal: Totaletelling _____ Persentiel _____ Stanien _____

Skaal: I _____ II _____ III _____ IV _____ V _____

1. My klasmaats skeer die gek met my.	ja	nee
2. Ek is 'n gelukkige persoon.	ja	nee
3. Ek maak moeilik vriende.	ja	nee
4. Ek is dikwels hartseer.	ja	nee
5. Ek is slim.	ja	nee
6. Ek is skaam.	ja	nee
7. Ek raak senuagtig as die onderwyser my naam uitroep\op my nommer druk.	ja	nee
8. My voorkoms hinder my.	ja	nee
9. Wanneer ek groot is, sal ek 'n belangrike persoon wees.	ja	nee
10. Ek raak bekommerd wanneer ons toetse in die skool skryf.	ja	nee
11. Ek is nie gewild nie.	ja	nee
12. Ek gedra my goed op skool.	ja	nee
13. Dit is gewoonlik my skuld as iets verkeerd gaan.	ja	nee
14. Ek veroorsaak probleme vir my gesin.	ja	nee
15. Ek is sterk.	ja	nee
16. Ek het goeie idees.	ja	nee
17. Ek is 'n belangrike lid van ons gesin.	ja	nee
18. Ek wil gewoonlik my sin hê.	ja	nee
19. Ek is goed met my hande.	ja	nee
20. Ek gee maklik moed op.	ja	nee
21. Ek doen goed in my skoolwerk.	ja	nee
22. Ek skaam my vir baie dinge wat ek doen.	ja	nee
23. Ek kan mooi teken.	ja	nee
24. Ek is goed in musiek.	ja	nee
25. Ek gedra myself swak by die huis.	ja	nee
26. Ek is stadig om my skoolwerk te voltooi.	ja	nee
27. Ek is 'n belangrike lid van my klas.	ja	nee
28. Ek is senuweeagtig.	ja	nee
29. Ek het mooi oë.	ja	nee
30. Ek praat vlot en gemaklik voor die klas.	ja	nee
31. Ek dagdroom in die skool.	ja	nee
32. Ek terg my broer(s) en suster(s).	ja	nee
33. My vriende hou van my idees.	ja	nee
34. Ek kom dikwels in die moeilikheid.	ja	nee
35. Ek is gehoorsaam by die huis.	ja	nee
36. Die geluk is gewoonlik aan my kant.	ja	nee
37. Ek bekommer my baie.	ja	nee
38. My ouers verwag te veel van my.	ja	nee
39. Ek hou van myself soos ek is.	ja	nee
40. Ek voel uitgesluit van dinge rondom my.	ja	nee

41. Ek het mooi hare.	ja	nee
42. Ek bied dikwels my hulp by die skool aan.	ja	nee
43. Ek wens ek was anders.	ja	nee
44. Ek slaap snags lekker (rustig, goed).	ja	nee
45. Ek haat skool.	ja	nee
46. Ek is van die laaste wat gekies word vir spanne\speletjies.	ja	nee
47. Ek is dikwels siek.	ja	nee
48. Ek is dikwels lelik teenoor ander mense.	ja	nee
49. My klasmaats dink ek het oulike idees.	ja	nee
50. Ek is ongelukkig.	ja	nee
51. Ek het baie vriende.	ja	nee
52. Ek is vrolik.	ja	nee
53. Ek is oor die meeste dinge dom.	ja	nee
54. Ek is aantreklik.	ja	nee
55. Ek het baie energie	ja	nee
56. Ek raak dikwels by 'n stryery betrokke.	ja	nee
57. Ek is gewild onder seuns.	ja	nee
58. Mense pik op my.	ja	nee
59. My gesin is teleurgesteld in my.	ja	nee
60. Ek het 'n aangename gesig.	ja	nee
61. Wanneer ek iets probeer maak, loop alles verkeerd.	ja	nee
62. By die huis word daar op my gepik.	ja	nee
63. Ek is 'n leier op die speel- en sportgebied.	ja	nee
64. Ek is lomp.	ja	nee
65. By speletjies en sport is ek eerder 'n toeskouer as 'n deelnemer.	ja	nee
66. Ek vergeet wat ek geleer het.	ja	nee
67. Mense kom maklik met my oor die weg.	ja	nee
68. Ek verloor maklik my humeur.	ja	nee
69. Ek is gewild onder meisies.	ja	nee
70. Ek is 'n goeie leser.	ja	nee
71. Ek werk eerder alleen as in 'n groep.	ja	nee
72. Ek hou van my broers (susters).	ja	nee
73. Ek het 'n mooi liggaamsbou (figuur).	ja	nee
74. Ek is dikwels bang.	ja	nee
75. Ek laat dinge val of breek.	ja	nee
76. Ek kan vertrou word.	ja	nee
77. Ek is anders as ander mense.	ja	nee
78. Ek het slegte gedagtes.	ja	nee
79. Ek huil maklik.	ja	nee
80. Ek is 'n goeie persoon.	ja	nee

BYLAE 2

The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale

PIERS-HARRIS CHILDREN'S SELF-CONCEPT SCALE

(Ellen V Piers, Ph.D. en Dale B Harris, Ph.D.)

Name _____

Age _____

Sex Boy / Girl

Date _____

Grade _____

Directions

Here are a set of statements that tell how some people feel about themselves. Read each statement and decide whether or not it describes the way you feel about yourself. If it is *true or mostly true*, circle the word "yes" next to the statement. If it is *false or mostly false* for you, circle the word "no". Answer every question, even if some are hard to decide. Do not circle both "yes" and "no" for the same statement.

Remember that there are no right or wrong answers. Only you can tell how you feel about yourself, so we hope you will mark the way you really feel inside.

Total score: Raw Score _____ Percentile _____ Stanine _____

Clusters: I _____ II _____ III _____ IV _____ V _____ VI _____

1 My classmates make fun of me.	Yes	No
2 I am a happy person.	Yes	No
3 It is hard for me to make friends.	Yes	No
4 I am often sad.	Yes	No
5 I am smart.	Yes	No
6 I am shy.	Yes	No
7 I get nervous when the teacher calls on me.	Yes	No
8 My looks bother me.	Yes	No
9 When I grow up, I will be an important person.	Yes	No
10 I get worried when we have tests at school.	Yes	No
11 I am unpopular.	Yes	No
12 I am well behaved in school.	Yes	No
13 It is usually my fault when something goes wrong.	Yes	No
14 I cause trouble to my family.	Yes	No
15 I am strong.	Yes	No
16 I have good ideas.	Yes	No
17 I am an important member of my family.	Yes	No
18 I usually want my own way.	Yes	No
19 I am good at making things with my hands.	Yes	No
20 I give up easily.	Yes	No
21 I am good in school work.	Yes	No
22 I do many bad things.	Yes	No
23 I can draw well.	Yes	No
24 I am good in music.	Yes	No
25 I behave badly at home.	Yes	No
26 I am slow in finishing my school work.	Yes	No
27 I am an important member of my class.	Yes	No
28 I am nervous.	Yes	No
29 I have pretty eyes.	Yes	No
30 I can give a good report in front of class.	Yes	No
31 In school I am a dreamer.	Yes	No
32 I pick on my brother(s) and sister(s).	Yes	No
33 My friends like me.	Yes	No
34 I often get into trouble.	Yes	No
35 I am obedient at home.	Yes	No
36 I am lucky.	Yes	No
37 I worry a lot.	Yes	No
38 My parents expect too much of me.	Yes	No
39 I like being the way I am.	Yes	No
40 I feel left out of things.	Yes	No

41 I have nice hair.	Yes	No
42 I often volunteer at school.	Yes	No
43 I wish I were different.	Yes	No
44 I sleep well at night.	Yes	No
45 I hate school.	Yes	No
46 I am among the last to be chosen for games.	Yes	No
47 I am sick a lot.	Yes	No
48 I am often mean to other people.	Yes	No
49 My classmates in school think I have good ideas.	Yes	No
50 I am unhappy.	Yes	No
51 I have many friends.	Yes	No
52 I am cheerful.	Yes	No
53 I am dumb about most things.	Yes	No
54 I am good-looking.	Yes	No
55 I have lots of pep.	Yes	No
56 I get into a lot of fights.	Yes	No
57 I am popular with boys.	Yes	No
58 People pick on me.	Yes	No
59 My family is disappointed in me.	Yes	No
60 I have a pleasant face.	Yes	No
61 When I try to make something everything seems to go wrong.	Yes	No
62 I am picked on at home.	Yes	No
63 I am a leader in games and sport.	Yes	No
64 I am clumsy.	Yes	No
65 In games and sports, I watch instead of play.	Yes	No
66 I forget what I learn.	Yes	No
67 I am easy to get along with.	Yes	No
68 I lose my temper easily.	Yes	No
69 I am popular with girls.	Yes	No
70 I am a good reader.	Yes	No
71 I would rather work alone than with a group.	Yes	No
72 I like my brother (sister).	Yes	No
73 I have a good figure.	Yes	No
74 I am often sad.	Yes	No
75 I am always dropping or breaking things.	Yes	No
76 I can be trusted.	Yes	No
77 I am different from other people.	Yes	No
78 I think bad thoughts.	Yes	No
79 I cry easily.	Yes	No
80 I am a good person.	Yes	No

BYLAE 3

Die Piers-Harris Antwoordblad -

(Nommers = Positiewe respons en dimensie)

Dimensies	
1. Gedrag	4. Spanning
2. Intellektuele en skoolstatus	5. Gewildheid
3. Fisieke voorkoms en eienskappe	6. Geluk en bevrediging
X. Geen betrekking tot dimensies	

	Nee	Ja		Nee	Ja
1	5		21		1,2
2		6	22	1	
3	5		23		X
4	4		24		X
5		2,3	25	1	
6	4,5		26	2	
7	2,4		27		2
8	3,4,6		28	4	
9		2	29		3
10	4		30		2
11	5		31	2	
12		1,2	32	X	
13	1		33		2,3
14	1		34	1	
15		3	35		1
16		2	36		6
17		2	37	4	
18	X		38	1	
19		X	39		4,6
20	4		40	4,5	

	Nee	Ja		Nee	Ja
41		3	61	X	
42		2	62	1	
43	4,6		63		3
44		X	64	X	
45	1		65	5	
46	5		66	2	
47	X		67		6
48	1		68	X	
49		2,3,5	69		3,5
50	4,6		70		2
51		5	71	X	
52		6	72		X
53	2		73		3
54		3	74	4	
55		X	75	X	
56	1		76		X
57		3	77	5	
58	5		78	1	
59	1		79	4	
60		3,6	80		1,6

BYLAE 4

Tellings op die Piers-Harris Children's Self-Concept Scale van die hoë sosio- ekonomiese en lae sosio-ekonomiese groepe

Dimensies	
1. Gedrag	4. Spanning
2. Intellektuele en skoolstatus	5. Gewildheid
3. Fisieke voorkoms en eienskappe	6. Geluk en bevrediging

Hoë sosio-ekonomiese groep								
Naam	Datum	Totaletelling	Dimensies					
			1	2	3	4	5	6
1.Franco	1999/05/07	42	10	9	6	9	8	8
	1999/05/09	32	8	6	8	6	8	5
	1999/05/17	43	11	9	7	8	10	8
	1999/06/17	42	10	9	7	8	8	8
2.Donavan	1999/05/07	52	10	16	8	14	10	10
	1999/05/09	54	12	16	7	13	11	9
	1999/05/17	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
	1999/06/17	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
3.Pierre	1999/05/07	57	16	13	12	12	10	9
	1999/05/09	62	16	14	12	14	11	10
	1999/05/17	61	16	13	12	14	11	10
	1999/06/17	61	16	14	12	14	10	10
4.Henre	1999/05/07	25	5	6	6	10	9	9
	1999/05/09	38	10	6	8	9	8	7
	1999/05/17	48	12	11	8	11	9	9
	1999/06/17	43	10	6	8	11	6	10
5.Tielman	1999/05/07	52	15	15	5	12	8	8
	1999/05/09	58	16	16	6	14	9	10
	1999/05/17	58	14	15	9	14	9	10
	1999/06/17	56	15	16	6	14	9	9
6.Tiaan	1999/05/07	61	16	16	10	14	11	10
	1999/05/09	61	16	16	11	14	10	10
	1999/05/17	60	16	16	11	14	9	10
	1999/06/17	56	15	15	9	14	7	10
7.Stefan	1999/05/07	44	8	8	10	13	11	10
	1999/05/09	48	9	11	11	13	11	10
	1999/05/17	46	8	11	11	13	11	9
	1999/06/17	50	6	12	13	14	11	9
8.Charlton	1999/05/07	50	10	10	11	13	8	10
	1999/05/09	51	13	12	12	11	8	10
	1999/05/17	53	11	12	13	12	10	10
	1999/06/17	43	6	10	9	13	10	8
9.Johan	1999/05/07	43	10	11	11	8	8	7
	1999/05/09	49	10	15	11	10	8	8
	1999/05/17	55	13	16	11	11	10	8
	1999/06/17	58	15	15	9	14	10	8

10.Ryk	1999/05/07	57	16	14	11	12	10	9
	1999/05/09	59	16	15	11	13	11	9
	1999/05/17	53	16	17	12	14	12	9
	1999/06/17	63	16	17	13	14	12	10
11.Cornel	1999/05/07	39	9	12	4	10	6	6
	1999/05/09	40	9	13	4	10	6	7
	1999/05/17	40	9	12	5	10	6	9
	1999/06/17	41	9	13	5	11	6	6
12.Danie	1999/05/07	43	10	11	4	12	8	8
	1999/05/09	51	13	14	5	14	10	10
	1999/05/17	51	13	13	4	14	10	9
	1999/06/17	54	13	15	7	14	10	10
13.Adriaan	1999/05/07	49	16	9	7	10	9	9
	1999/05/09	55	16	13	10	11	8	10
	1999/05/17	53	16	12	9	11	9	9
	1999/06/17	53	16	12	9	12	10	9

* Afwesig met toetsing

Lae sosio-ekonomiese groep								
Naam	Datum	Totaletelling	Dimensies					
			1	2	3	4	5	6
1.Marvin	1999/04/23	40	10	11	8	8	9	7
	1999/04/25	41	7	14	11	8	8	6
	1999/05/03	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
	1999/06/04	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
2.Gershwin	1999/04/23	44	11	13	7	11	7	8
	1999/04/25	49	12	12	9	11	8	8
	1999/05/03	38	12	6	5	9	6	7
	1999/06/04	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
3.Christopher	1999/04/23	47	15	13	3	13	9	6
	1999/04/25	41	9	10	8	10	9	7
	1999/05/03	32	12	10	2	8	3	4
	1999/06/04	38	11	8	2	11	7	7
4.Trevor	1999/04/23	51	14	13	9	12	8	7
	1999/04/25	43	14	12	8	11	5	5
	1999/05/03	54	15	16	8	13	9	8
	1999/06/04	56	16	14	9	13	11	7
5.Romeo	1999/04/23	56	15	15	10	13	8	8
	1999/04/25	56	15	15	10	13	10	9
	1999/05/03	54	15	14	9	13	10	8
	1999/06/04	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*

6.Jermaine	1999/04/23	43	11	13	8	8	6	7
	1999/04/25	47	13	13	10	8	7	8
	1999/05/03	50	15	15	9	8	6	9
	1999/06/04	52	14	15	11	9	7	9
7.Johndre	1999/04/23	41	13	14	7	7	7	6
	1999/04/25	46	13	15	7	10	7	7
	1999/05/03	40	13	12	2	11	6	7
	1999/06/04	52	16	16	5	13	8	8
8.Janicene	1999/04/23	38	12	9	3	7	9	5
	1999/04/25	50	15	14	8	13	10	8
	1999/05/03	56	16	15	10	13	10	9
	1999/06/04	56	15	15	9	13	11	9
9.Alphonso	1999/04/23	40	10	11	8	11	6	7
	1999/04/25	52	9	14	11	14	10	9
	1999/05/03	42	8	12	7	12	8	8
	1999/06/04	39	5	8	11	10	10	8
10.Chandray	1999/04/23	49	12	13	12	12	7	8
	1999/04/25	49	13	14	11	12	7	8
	1999/05/03	58	15	15	12	14	8	9
	1999/06/04	55	13	14	12	14	9	8
11.Beaunique	1999/04/23	47	13	13	7	9	9	8
	1999/04/25	52	12	14	11	11	11	9
	1999/05/03	42	9	11	8	11	10	7
	1999/06/04	42	10	12	10	8	6	9
12.Alfonzo	1999/04/23	48	12	14	9	12	7	9
	1999/04/25	46	14	14	8	11	6	8
	1999/05/03	53	16	14	9	12	9	8
	1999/06/04	47	12	12	7	13	8	9
13.Mornay	1999/04/23	49	14	11	9	9	8	10
	1999/04/25	45	11	12	9	12	7	10
	1999/05/03	51	13	16	10	10	8	8
	1999/06/04	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
14.Angelo	1999/04/23	37	11	11	5	7	8	4
	1999/04/25	54	14	15	9	12	10	8
	1999/05/03	39	13	12	7	6	6	7
	1999/06/04	0	0	0	0	0	0	0
15.Alfonso	1999/04/23	34	12	9	4	6	6	5
	1999/04/25	40	12	12	8	9	6	7
	1999/05/03	45	12	11	9	11	9	7
	1999/06/04	51	14	13	8	13	9	6
16.Clement	1999/04/23	30	9	9	7	5	5	5
	1999/04/25	40	9	13	9	7	5	7
	1999/05/03	43	10	16	7	8	6	9
	1999/06/04	48	15	15	8	5	8	7

17.Ashley Sp	1999/04/23	53	15	16	11	10	9	9
	1999/04/25	55	14	17	11	10	10	9
	1999/05/03	52	15	17	9	9	10	7
	1999/06/04	52	15	16	10	9	9	8
18.Ashley Sa	1999/04/23	41	13	13	6	9	6	7
	1999/04/25	44	11	14	7	9	8	7
	1999/05/03	48	11	15	11	10	8	8
	1999/06/04	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
19.Devon	1999/04/23	38	10	11	10	8	6	7
	1999/04/25	36	9	11	10	8	4	6
	1999/05/03	41	11	14	10	10	4	6
	1999/06/04	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
20.Julian	1999/04/23	57	16	15	12	13	9	9
	1999/04/25	56	16	16	10	13	8	10
	1999/05/03	56	16	16	10	13	8	9
	1999/06/04	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*

* Afwesig met toetsing

BYLAE 5

Bekendstellingsbrief

Prima Nova
Paul Roos Gimnasium
Stellenbosch 7600

7 April 1999

Geagte Skoolhoof

Gratis avontuurkamp vir seuns

As deel van my Magisterstudie onder leiding van prof. Justus Potgieter wil ek vasstel wat die invloed van 'n avontuurkamp op die selfkonsep van seuns is.

Die koste van die kamp sal deur myself gedra word.

Ek benodig die name van leerlinge uit 'n lae sosio-ekonomiese stand en leerlinge uit 'n hoë sosio-ekonomiese stand wat ek saam met seuns uit ander skole kan uitnoui om die kamp by te woon.

- Die kamp sal plaasvind die naweek van die 24ste April 1999.
- Die kamp sal by die SCAS avontuuropleidingsentrum in Jonkershoek te Stellenbosch aangebied word.
- Die seuns moet tussen die ouderdomme van 12-13 jaar wees.
- Die seuns moet uit 'n ouerhuis kom waar beide ouers nog bymekaar is.
- Ek sal met die ouers in verbinding tree om hul toestemming te verkry en om hul oor die projek in te lig.

Ek sluit 'n kort CV in om u die gemoedsrus te gee dat u leerlinge in goeie hande sal wees.

Baie dankie vir u tyd om hierdie brief te lees en my versoek te oorweeg. Ek sal u eersdaags skakel om te verneem of u my kan help.

Vriendelik die uwe

J.C. van Blerk

BYLAE 6

Opvolgbrief

Prima Nova
Paul Roos Gimnasium
Stellenbosch 7600

2 November 1998

Geagte Ouers

Gratis avontuurkamp vir seuns

As deel van my Magisterstudie onder leiding van prof. Justus Potgieter wil ek vasstel wat die invloed van 'n avontuurkamp op seuns is.

U kind is uit 'n groot groep seuns in die Kaap gekies om aan die kamp deel te neem. Ek verlang egter toestemming van u om u kind toe te laat om aan die kamp deel te neem.

Die koste van die kamp sal deur myself gedra word.

- Die kamp sal van die 7de tot die 9de Mei 1999 plaasvind.
- Dit begin Vrydag om 17:00 en eindig Sondag om 14:00.
- Die kamp sal by die SCAS avontuuropleidingsentrum in Jonkershoek te Stellenbosch aangebied word.
- Vervoer na en van die kamp kan gereël word.
- Ingeslote is ook 'n lys van benodighede vir die kamp.

Ek sluit 'n kort CV in om u die gemoedsrus te gee dat u kind in goeie hande sal wees.

Baie dankie vir u tyd om hierdie brief te lees en my versoek te oorweeg.

Vriendelik die uwe

J.C. van Blerk
Fax: 8833007

BYLAE 7

Lae sosio-ekonomiese kamp

Lae sosio-ekonomiese kamp - Caravelle Primary

Vrydag:

Aankoms en verwelkoming

Die kinders het in 'n minibus en 'n motor by die kamp opgedaag. Bagasie is afgepak en ek het die kinders by die kamp terrein verwelkom. Hulle is voorgestel aan Pieter en Mike wat grotendeels in beheer van die kamp was. Die kinders is na die plek geneem waar hulle die tent moes opslaan.

Vraelyste invul

Die vraelys (PHSCS) is eers ingevul. Die instruksies voor op die vraelys is aan die leerlinge voorgelees waarna hulle die vraelys voltooi het. Die leerlinge het sommer buite in die natuur die lyste ingevul en ek, Pieter en Mike het gekontroleer om seker te maak dat die kinders nie met mekaar praat nie. Die vraelyste is ingeneem toe almal voltooi was.

Tent opslaan

Mike het toe aan hulle die opdrag gegee om die tent, waarin ten minste 30 mense kan slaap, op te slaan. Die kinders het gesukkel met die opslaan daarvan. Samewerking het ontbreek en sommiges het sommer eenkant gaan sit en nie eers belanggestel in die aktiwiteit nie. Na 'n gespook het een gesê dat hulle nie weet hoe om 'n tent op te slaan nie. Ek en Mike het toe gehelp om die tent op te slaan. Daar het nie leiers uit die groep

na vore gekom wat leiding geneem het met die opslaan nie. Elkeen het maar op sy eie iets probeer doen. Nadat die tent opgeslaan is was dit alreeds donker.

Voorbereiding van aandete

Die kinders het van kort na lank gestaan en is toe in twee groepe verdeel. Die vuur is aangesteek en terwyl die hout gebrand het moes die kinders iets opvoer. In die tyd het van die kinders van groepe gewissel. Die kinders was baie luidrugtig en die opvoering is beperk tot liedjies wat by die skool en kerk gesing word, omdat hulle nie bang was om te sing nie. Die kinders het egter meer geskree as wat hulle gesing het. Nadat hulle aangespreek is oor die manier van sing, het goeie sang gevolg. Die ete van gebraaide wors is vooraf gegaan deur 'n gebed wat almal saam opgesê (dit geld ook vir die etes daarna het. en so ook al die ander etes wat daarna gevolg) het.

Lanternbekruip

Die kinders is deur Mike gelei en hulle het deur die piekniekterrein langs die Eersterivier tot by die einde van die terrein gestap. Ek het die lantern (gaslamp) na 'n beboste gedeelte van die terrein geneem en die lantern bo-op 'n asdrom staan gemaak, sodat dit vir die kinders sigbaar sou wees. Mike het met die kinders tot by 'n punt gestap en vir hulle verduidelik dat die lantern bekruip moes word. Die persoon wat naaste aan die lantern sou kom sonder om gesien te word, sou die wenner wees. Die kinders is aangesê om nie die pad te gebruik waarmee hulle gekom het nie.

Hulle het toe langs die rivier af beweeg totdat hulle die lantern gesien het. Hulle het die lantern egter nie bekruip nie, maar gehardloop om eerste daar te wees. Nadat almal daar opgedaag het, het hulle verduidelik dat hulle nie mooi verstaan het nie en baie graag weer 'n kans wou hê. Dié keer het Mike mooi vir hulle vertel wat hulle moet doen en was die poging 'n groter sukses.

Hulle wou weer speel maar dit was reeds lank na 23:00 gewees. Pieter het warm water en koffie gebring vir 'n warm drankie voor slapenstyd.

Slaaptyd

Die kinders is aangesê om hulle slaapgoed te kry. Die groep is gelei na 'n plek langs die rivier waar hulle die nag sou slaap. Grondseile is aan die kinders gegee sodat hulle nie op die grond sou slaap nie. Elkeen het vir hom 'n plek in die afgemerkte terrein gekies en sy eie nes geskrop. Die dag is saamgevat deur my en ek het aan die kinders probeer tuisbring dat samewerking nodig is om iets te laat slaag (tent) en dat 'n mens die geleenthede wat 'n mens kry moet goed benut (lantern bekruip). Die kinders kon toe gaan slaap. Hulle het egter tot omtrent 02:00 toe nog rond geskarrel voordat dit rustig geword het.

Saterdag:

Opstaan

Die kinders het reeds van 05:00 uur af begin roer. Half agt is die kinders uit die beddens en weer met die pad terug waarlangs hulle die vorige aand vir die lantern bekruip gestap

het. Party van die kinders het gedink dat hulle baie verder gestap het as wat hulle in werklikheid gestap het. Die son het oor die bergtoppe begin loer en die aanbreek van die nuwe dag was vir almal 'n aangename gesig, want die nag was maar koud gewees. Een kind het opgemerk dat dit dié tyd van die dag nie meer so koud is in Mitchell's Plain nie. Die kinders het hulle goed bymekaar gemaak en is terug na die tent toe.

Ontbyt

Ontbyt is genuttig en die kinders het toe vryetyd gehad om te doen wat hulle wou. 'n Buiteband aan 'n tou oor die rivier het dadelik die aandag getrek en het die meeste van hul vryetyd in beslag geneem. Die tou wat oor die rivier gespan is het hulle 'n mindere mate besig gehou..

Stap en speletjies

Die leerling is nader geroep en aangesê om gemaklike klere aan te trek vir die stap. Die groep is toe geneem na die grasperke in die botaniese tuin van die Assegaaibosresevaat. By die grasperke is die groep weer in twee groepe verdeel en Mike en Pieter het twee aktiwiteite met die kinders gedoen.

- "Conveyor belt" onderdeur
- "Conveyor belt" bo-oor

Daarna het ek Krappe en Kraaie met hulle gespeel. Daarna het ons derdemannetjie gespeel. Pieter en Mike het weer 'n aktiwiteit gedoen

- "Lapsit"

Pieter het hulle in vier groepe ingedeel en elke groep het die geleentheid gekry om die ander te jaag en te vang. Daarna het ons weer na die kamp terug gestap.

Middagete

Middagete (wat in die kombuis van Paul Roos Gimnasium vir die kinders gemaak is) is toe genuttig. Die kinders het weer vryetyd gehad. Die meeste het weer na die band en die tou oor die rivier gegaan om hulself te vermaak. Sommiges is die bos in.

Jag die vlag

Die kinders is weer nader geroep en aangesê om hulle te gaan kamoefleer en weg te kruip sodat ons hulle kan gaan soek. Die kinders is daar weg en is 15 minute gebied in die bos tussen die riviere – 'n eiland - om weg te kruip. Toe ons hulle gaan soek was die meeste in groepe bymekaar en het hulle nie veel moeite gedoen om hulself te kamoefleer nie.

Die groep is toe weer in twee verdeel en aan die een groep is geel bande en die ander groep rooi bande gegee. Die band moes dubbel gevou word en agter in die broek gesteek word sodat dit duidelik sigbaar was. Die een span moes die ander span se bande probeer afneem, asook die ander span se basis (deur die hoede van Mike [rooi] en JC [geel] te neem) oorneem en die hoed terugneem na sy eie basis. Pieter is aangestel as die skeidsregter van die speletjie en iemand wie se band afgeneem is, moes na die tronk in die middel van die baan gaan. Die een wat 'n band afgeneem het moes dit aan Pieter oorhandig wat dit aan 'n speler "in die tronk" gegee het sodat hy weer kon deelneem. Die

groepe het na hulle gedeelte van die eiland beweeg en met die blaas van Pieter se fluitjie het die spel begin.

Die kinders het dit baie geniet en wou dit drie keer speel. Hulle het goed gekul om te kon wen deur hul eie bande weg te steek sodat die ander dit nie kon sien en van hulle afruk nie. Ek, Pieter en Mike het toe gaan wegkruip sodat hulle ons moet soek. Hulle kon nie vir Pieter kry nie en ek moes toe die soektog aflas omdat ons nog moes kosmaak.

Aandete

Die kinders het opdrag gekry dat die verloorspan die vuur moes maak. Die ander het vryetyd gehad en het toe weer aan die binneband gaan swaai. Die kinders is toe die opdrag gegee dat hulle solank hulle slaapgoed moes regkry vir die aand se stap en slaap in die berg. Terwyl ons die twee potjies doggehou het het almal by die vuur kom sit toe dit begin donker raak het. Pieter het voorgestel dat ons 'n storie vertel. Hy sou begin en dan moes die volgende een die storie verder vertel. Uit die storievertellery het dit geblyk dat die ervaringsveld van die kinders beperk is. Die sentrale tema van hulle stories - wat gewoonlik net uit een of twee sinne bestaan het - het gehandel oor kosmaak, visvang en iemand of iets wat doodgaan. Na ete het die kinders hulle sakke reggekry vir die stap. Hulle het eers koffie gedrink.

Stap na grot

Pieter het die groep gelei met die stap. Die kinders se slaapgoed, wat bestaan het uit komberse en slaapsakke, is sommer in sportsakke gedra en sommige het dit sommer in

swart sakke gedra. Die begin van die stap was maklik gewees, maar dit het al hoe steiler geword. Hulle het partykeer 'n bietjie swaar gekry, veral dié wat hulle goed in die swart sakke moes dra. Die maan het helder geskyn en geen flitse is gebruik om tot by die grot te stap nie.

Slaaptyd

Toe ons by die grot kom het elkeen 'n plek gekies waar hy wou slaap. Die dag se aktiwiteite en die stap teen die berg uit is met hulle bespreek. Binne 15 minute was almal aan die slaap. Vas aan die slaap!

Sondag:

Opstaan en afstap

Die kinders is wakker gemaak en het dadelik hulle slaapgoed opgerol en reggemaak vir die stap. Ons het weer dieselfde roete af gevolg. Een van die seuns het weer halfpad teen die berg uitgehardloop om 'n verlore sokkie te gaan haal. Daar is vir hom en Mike, wat saam met die agterstes geloop het, gewag. Almal het saam by die kamp aangekom.

Ontbyt

Almal het ontbyt geëet waarna hulle weer 'n bietjie vryetyd gekry het om te doen wat hulle wou. Hulle moes ook gemaklike klere wat kon vuil word aantrek.

Hindernisbane

Die kinders het aan drie hindernisse deelgeneem. Die kinders is weer in twee groepe opgedeel. Die een groep is na “Wim se brug” en die ander groep is na die “Titanic”. Daar was geen tydsbeperking aan die kinders gestel nie, maar die aktiwiteite het nie langer as ’n uur geduur nie, waarna die groepe geruil het. Na die aktiwiteite is dit met hulle bespreek. Die klem het gelê op samewerking en kommunikasie. Die laaste hindernis was die DOA (“dead on arrival”) wat almal moes saam doen. Die kinders het hulle nie veel gesteur aan die beperkings wat daar aan hulle gestel is nie. As hulle iets verkeerd gedoen het was dit nou maar so. Daar was nie ’n dringende gevoel om alles korrek te doen nie. Ons het die kinders maar laat begaan sodat hulle die hindernis kon voltooi.

Tent afbreek

Na die hindernisbane het die kinders gou die tent afgebreek en opgevou.

Middagete

Middagete (wat in die kombuis van Paul Roos Gimnasium vir die kinders gemaak is) is bedien. Die kinders het dit baie geniet. Na ete het die kinders hulle goed bymekaar-gemaak sodat hulle kon vertrek.

Vraelyste invul

Net voor die kinders huistoe is het hulle gou weer die vraelyste ingevul. Ek het agter gekom dat een van die leerlinge nie kan lees nie en het vir hom daarna gevra. Hy het bevestig dat hy nie kan lees nie. Ek het sy vraelys aan die einde eenkant geplaas.

Vertrek

Die skoolhoof en die bestuurder van die minibus het opgedaag om die kinders huis toe te neem.

Die aktiwiteite vir die program is nooit aan die kinders bekend gemaak nie. Sodra 'n aktiwiteit voltooi is, is die volgende aktiwiteit aan hulle bekend gemaak.

BYLAE 8

Hoë sosio-ekonomiese kamp

Hoë sosio-ekonomiese kamp - Eikestad Laerskool

Vrydag:

Aankoms en verwelkoming

Die kinders het daar op 'n bakkie opgedaag saam met een van die kinders se vaders.

Twee kinders het saam met 'n moeder daar opgedaag. Die kinders is welkom geheet.

Vraelyste invul

Die kinders het hulle bagasie neergesit en hulle is gevra om elkeen 'n vraelys (PHSCS) te neem en die gegewens voor op die lys te voltooi. Daarna is die instruksies met hulle deurgegaan sodat hulle sou weet wat om te doen. Die kinders is toe elkeen met sy eie vraelys, uitmekaar sodat hulle mekaar nie kon pla nie. Nadat almal die vraelys voltooi het is al die lyste ingeneem.

Tent opslaan

Die kinders is toe aangesê om die tent op te slaan. Dit was 'n groot gesukkel maar hulle het hul goed van hul taak gekwyt. Met 'n bietjie hulp van my en Mike het die tent gestaan.

Vorbereiding van aandete

Die vuur is toe aangesteek en die kinders het 'n bietjie vryetyd gekry om hulself besig te hou. Hulle is dadelik na die rivier waar hulle op die klippe gespeel het en probeer kyk het of hulle forelle kan sien. Dié kinders weet dat daar forelle in die rivier is.

Die kinders is weer nader geroep en in twee groepe gedeel. Mike het hulle van lank na kort gerangskik en in twee gedeel. Die groepe moes toe konserte opvoer. Hulle was baie gretig om dit te doen en is onmiddellik weg om hulle stukke te oefen. Hierna het hulle het toe die geleentheid gekry om dit op te voer.

Die stukke was baie gewelddadig. Albei groepe se optredes het trouens baie geweld bevat. Die een groep het sommer twee stukke opgevoer. Ek het toe vir die kinders gevra of hulle weer wil opvoer en hulle wou sommer dadelik aan die werk spring. Ek het egter gevra dat hulle moet probeer om glad nie geweld in hul stukke te hê nie.

Die opvoerings het hierdie keer wel nog geweld ingehad, maar het met 'n morele lessie geëindig. Die kinders het ook lekker langs die vuur gesing terwyl die wors gebraai is. Hulle het lekker geëet en het daarna die opdrag gekry om hulle gereed te maak om te gaan stap, maar ook om hulle slaapgoed saam te neem, aangesien ons nie weer na die kamp voor die volgende oggend sou terugkeer nie.

Lanternbekruip

Mike het toe weer die kinders vir 'n wandeling geneem terwyl ek die lantern opgestel het. Hy het weer die instruksies wat van hulle verwag word met lanternbekruip goed verduidelik. Die kinders het baie goed geweet wat om te doen aangesien ons hulle omtrent nie gehoor het nie. Van hulle het baie naby aan die lantern gekom sonder om gesien te word. Nadat die tyd verstreke was het die kinders wat nog nie gesien is nie uitgekom en is hulle die geleentheid gegun om die lantern sonder hulle bagasie te bekruip. Die kinders het dit baie geniet. Hulle wou weer speel, maar het koffie en beskuit gekry want hulle moes gaan slaap, aangesien dit amper middernag was.

Slaaptyd

Soos gewoonlik het die kinders nie somer aan die slaap geraak nie. Die gesels het tot na 02:00 aangehou waarna ek vir hulle gesê het dat hulle nie meer mag hard praat nie. Die aand was baie mistig gewees en omdat ons onder die bome geslaap het, het druppels die hele aand op ons geval. Vir sommige kinders het dit nie gepla nie.

Saterdag:

Opstaan

Die kinders het van vroeg af begin rondskarrel en is toegelaat om rond te loop so lank as wat hulle binne die afgebakende grense gebly het. Ons het die kinders op die roete wat hulle die vorige aand geloop het geneem om vir hulle te wys waar hulle was. Ons het toe langs die rivier gesit en bewus geword van al die natuurgeluide wat ons kon hoor. Daarna het ons teruggestap na die slaapplek en opgepak en teruggestap na die kamp.

Ontbyt

Ons het dadelik ontbyt geëet en die kinders het vryetyd gekry. Die band en die tou oor die rivier is ontdek en die kinders het baie tyd daar deurgebring.

Stap en speletjies

Die kinders het reggemaak vir die stap en ons is daar weg. Dieselfde roete is gevolg as met die vorige groep en dieselfde speletjies is met die kinders gespeel. Soos kinders maar is, het hulle die heelryd grappies probeer maak en snaaks probeer wees, maar het die aktiwiteite baie geniet.

Middagete

Die kinders het vir middagete vir hulself “hamburger patties” oor die vuur gaargemaak en hulle eie hamburgers aanmekaar geslaan. Al die bestanddele is vir hulle uitgesit - hulle moes net alles self bymekaar sit. Daarna het hulle roomys en sjokolade gekry. Hulle het toe weer vryetyd gekry en het toe dadelik na die band oor die rivier gegaan.

Jag die vlag

Die kinders is weer geroep en is ingelig oor wat volgende sou gebeur. Die kinders moes in die afgebakende gebied ingaan en een met die bos word (kamoefleur). Hulle sou dan deur my en Mike gesoek word. Die kinders het hulle nogal goed van hul taak gekwyt deurdat hulle in die bosse ingekruip het sodat hulle glad nie sigbaar was nie. Slegs die kleur van sommige se klere het hulle verrai - dan het slegs ’n stukkies van een vierkante sentimeter uitgesteek.

Die kinders wou weer die geleentheid kry, maar ons het toe Jag die Vlag gespeel. Die kinders is in twee groepe verdeel met my as die basis van die geel span en Mike as die basis vir die rooi span. Die kinders van die rooi span moes my soek en sy rooi band wys dan gee ek my hoed en as hy dit kan terugneem tot by Mike, dan wen sy span en anders om. Die ander span moes die band van sy opponent uit sy broek trek dan is dié nie meer in die spel nie. Die kinders het die speletjie twee keer gespeel. Die tweede keer kon hulle hul eie spanne kies en het dit baie geniet.

Aandete

Die kinders het weer vryetyd gehad terwyl ek en Mike die bestanddele vir die hoenderpotjie gereed gekry het. Die kinders het om die vuur kom sit terwyl die potjie gaar geword het. Mike het met die storie begin en die res het daarop voortgebou. Die verbeelding van hierdie kinders was groter as die van die vorige groep, en hulle kon 'n wyer veld van aktiwiteite. Toe die pot reg was het ons geëet en die kinders het die opdrag gekry om slaapplek te pak, want ons sou weer na ons slaapplek stap. Hulle het geweet ons gaan in die berg slaap, maar het nie geweet hoe ver die stap is nie. Van die kinders het ook hul maat se goed in hulle sakke gepak.

Stap na grot

Die stap is moeilik want dit is baie steil. Die kinders wat ander se goed gedra het het vinnig begin kla. Toe ons by die werklike steil gedeelte gekom het van die kinders gesê hulle is nie meer lus vir stap nie en gevra of hulle nie sommer net daar kon slaap nie.

Van die kinders het gehuil en gesê ek is wreed om hulle so swaar te laat kry en dat 'n wrede mens is.

Slaap

By die grot waar ons geslaap het het ek vir hulle gewys waar om te slaap. Nadat elkeen sy plekkie gekry het was dit skaars 15 minute toe heers daar 'n doodse stilte. Aan die slaap. Ek wou nog terugvoer kry, maar dit was reeds te laat.

Sondag:

Opstaan en afstap

Met die son wat stadig sy kop begin uitsteek het het die kinders begin wakker word. Toe kon hulle vir die eerste keer sien hoe steil die gedeelte was wat hulle uitgeklim het. Dadelik was dié wat gehuil het baie in hul skik dat hulle die sakke tot daar kon uitdra. Die kinders het hulle goed gepak en die terugtog na die kamp het begin. Dit was vir hulle makliker as die opgaan.

Ontbyt

Die kinders het ontbyt geëet en moes daarna gepas aantrek om oor hindernisse te gaan.

Hindernisbane

Die groep is in twee gedeeltes. Die een groep het saam met Mike gegaan en die ander groep saam met my. Mike het “Wim se brug” gedoen en ek die “Titanic”. Die kinders het geen tydsbeperking gehad nie. As een groep klaar was was daar gewag dat die ander groep

klaar maak. Die groepe het toe gewissel. Nadat albei groepe klaar was het hulle saam die “DOA” gedoen. Hulle het bietjie gesukkel want daar was ’n effens verdeeldheid oor wat gedoen moes word. Nadat die probleme uit die weg geruim is het hulle daarin geslaag om die aktiwiteit te voltooi.

Tent afbreek

Die kinders het nie die tent afgebreek nie want die seile was nat en is so gelos sodat dit kon droog word.

Middagete

Die kinders het toe geleentheid gekry om te stort en hulle skoon te maak, maar hulle wou eerder nog op die tou met die band gaan speel. Hulle is nader geroep toe die kos gereed was.

Vraelyste invul

Die kinders het hierna gou die kamp opgeruim en toe almal klaar was is die vraelyste weer ingevul. Die instruksies is weer aan hulle voorgelees voordat hulle die lyste voltooi het. Die ouers het daar opgedaag terwyl die kinders die vraelyste beantwoord het. Dit het gelukkig nie inbreuk gemaak op die invul van die lyste nie.

Vertrek

Die kinders is toe huistoe.

Die aktiwiteite vir die program is nooit aan die kinders bekend gemaak nie. Sodra 'n aktiwiteit voltooi is, is die volgende aktiwiteit aan hulle bekend gemaak.